



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Estudio comparativo sobre la redacción académica en
estudiantes de las carreras de Psicología y Educación
en una universidad privada de Lima Metropolitana,
2018**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Docencia Universitaria

AUTOR

María Consuelo MUÑOZ URBINA

ASESOR

Kenneth DELGADO SANTA GADEA

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Muñoz, M. (2019). *Estudio comparativo sobre la redacción académica en estudiantes de las carreras de Psicología y Educación en una universidad privada de Lima Metropolitana, 2018*. Tesis para optar grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado
Dirección General de Biblioteca y Publicaciones Dirección del
Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

HOJA DE METADATOS COMPLEMENTARIOS

- **Código ORCID del autor:** <https://orcid.org/0000-0002-6421-0133>
- **Código ORCID del asesor:** <https://orcid.org/0000-0002-6430-6442>
- **DNI del autor:** 44790675
- **Grupo de investigación:** No aplica
- **Institución que financia parcial o totalmente la investigación:** Autofinanciado
- **Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación:** Ciudad Universitaria
(Av. Universitaria s/n. cruce con Av. Venezuela cdra. 34, Lima)/
12°03'30"S 77°05'00"O
 - Coordenadas de la Facultad de Psicología de la UNMSM: 12°03'13"S 77°05'13"O
 - Coordenadas de la Facultad de Educación de la UNMSM: 12°03'28"S 77°01'23"O
- **Año o rango de años que la investigación abarcó:** 2017 – 2019 (2 años)



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 11-UPG-FE-2019

En la ciudad de Lima, a los 14 días del mes de noviembre de 2019, siendo la 11:00 am, en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulada **ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA REDACCIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA METROPOLITANA, 2018**, para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido evaluado, con la calificación de BUENO (15) QUINCE.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del Grado de Magíster en Educación con mención en Docencia Universitaria de la Bach. **MARÍA CONSUELO MUÑOZ URBINA**.

En señal de conformidad, siendo las 12:45 horas se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

Dra. JULIA TEVES QUISPE
Presidente

Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA
Asesor

Dra. DORIS FUSTER GUILLEN
Jurado Informante

Dr. YOLVI OCANA FERNÁNDEZ
Jurado Informante

Mg. ALBERTO VÁSQUEZ TASAYCO
Miembro del Jurado

DEDICATORIA

A mi familia, que, en su inmenso amor, han impulsado mis deseos de ser mejor.

AGRADECIMIENTO

A mis docentes y mi facultad, que me han llenado de conocimientos y sabiduría en mi labor de docente.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	ii
Índice general	iii
Lista de tablas	v
Lista de figuras	viii
Resumen	x
Abstract	xi
 Capítulo I: Introducción	
1.1. Situación problemática	12
1.2. Formulación del problema	15
1.2.1. Problema general	15
1.2.2. Problemas específicos	16
1.3. Justificación teórica	16
1.4. Justificación práctica	17
1.5. Objetivos	17
1.5.1. Objetivo general	17
1.5.2. Objetivo específico	17
1.6. Formulación de hipótesis	18
 Capítulo II: Marco Teórico	
2.1. Marco filosófico de la investigación	19
2.2. Antecedentes de investigación	21
2.2.1. A nivel internacionales	21
2.2.2. A nivel nacionales	24
2.3. Niveles estructurales de la redacción	27
2.3.1. Macroestructura	28
2.3.2. Microestructura	35
2.3.3. Superestructura	40
2.3.4. Estilístico	46
2.3.5. Retórico	49

2.4. El código escrito	52
2.4.1. Adecuación	53
2.4.2. Coherencia	54
2.4.3. Cohesión	59
2.5. Glosario de términos	62

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque	65
3.2. Tipo	65
3.3. Nivel	65
3.4. Diseño	66
3.5. Población y muestra	66
3.5.1. Población	66
3.5.2. Muestra	67
3.6. Identificación de la variable	67
3.6.1. Características de la variable	69
3.6.2. Operacionalización de la variable	

Capítulo IV: Resultados y Discusión

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados	70
4.2. Prueba de hipótesis	74
4.3. Presentación de resultados	82
4.3.1. Resultados descriptivos y de frecuencia de los estudiantes de Psicología	82
4.3.2. Resultados descriptivos y de frecuencia de los estudiantes de Educación	89
4.3.3. Resultados de la muestra	96
4.3.4. Proceso estadístico del instrumento	98
4.3.5. Resultados de frecuencia en los ítems	102

Conclusiones	126
---------------------	------------

Recomendaciones	128
------------------------	------------

Referencias bibliográficas	129
-----------------------------------	------------

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de la variable Redacción Académica	69
Tabla 2. Prueba de hipótesis para la normalidad	75
Tabla 3. T de student para comparación de medias de la hipótesis general	76
Tabla 4. T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 1	77
Tabla 5. T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 2	78
Tabla 6. T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 3	79
Tabla 7. T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 4	80
Tabla 8. T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 5	81
Tabla 9. Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de educación	82
Tabla 10. Frecuencia de niveles de redacción académica en estudiantes de Educación	83
Tabla 11. Frecuencia de niveles de macroestructura en estudiantes de Educación	84
Tabla 12. Frecuencia de niveles de microestructura en estudiantes de Educación	85
Tabla 13. Frecuencia de niveles de superestructura en estudiantes de Educación	86
Tabla 14. Frecuencia de niveles de estilístico en estudiantes de educación	87
Tabla 15. Frecuencia de niveles de retórico en estudiantes de educación	88
Tabla 16. Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de psicología	89
Tabla 17. Frecuencia de niveles de redacción académica en estudiantes de psicología	90
Tabla 18. Frecuencia de niveles de macroestructura en estudiantes de psicología	91
Tabla 19. Frecuencia de niveles de microestructura en estudiantes de psicología	92
Tabla 20. Frecuencia de niveles de superestructura en estudiantes	

de psicología	93
Tabla 21. Frecuencia de niveles de estilístico en estudiantes de psicología	94
Tabla 22. Frecuencia de niveles de retórico en estudiantes de psicología	95
Tabla 23. Frecuencia de estudiantes por carrera	96
Tabla 24. Frecuencia del sexo en estudiantes de Psicología	97
Tabla 25. Frecuencia del sexo en estudiantes de Educación	97
Tabla 26. Análisis descriptivo de los ítems de Redacción Académica	98
Tabla 27. Frecuencia del ítem 1: “Presenta una idea general (tema central)”	102
Tabla 28. Frecuencia del ítem 2: “Muestra organización en las ideas dentro del texto”	103
Tabla 29. Frecuencia del ítem 3: “Refleja el contenido complejo en su composición”	104
Tabla 30. Frecuencia del ítem 4: “Muestra información que es relevante y aporta a la idea general”	105
Tabla 31. Frecuencia del ítem 5: “Presenta narración secuencial de hechos en la composición”	106
Tabla 32. Frecuencia del ítem 6: “Usa sinónimos para evitar redundancias”	107
Tabla 33. Frecuencia del ítem 7: “Usa la repetición de términos sin llegar a la redundancia”	108
Tabla 34. Frecuencia del ítem 8: “Presenta ampliación del contenido de los hechos para mejor entendimiento”	109
Tabla 35. Frecuencia del ítem 9: “Hace uso de sustituciones nominales”	110
Tabla 36. Frecuencia del ítem 10: “Hace uso de sustituciones oracionales”	111
Tabla 37. Frecuencia del ítem 11: “Utiliza conectores textuales para enlazar ideas”	112
Tabla 38. Frecuencia del ítem 12: “Hace uso correcto de deícticos”	113
Tabla 39. Frecuencia del ítem 13: “Hace uso correcto de anafóricos”	114
Tabla 40. Frecuencia del ítem 14: “Utiliza correctamente los signos de puntuación”	115
Tabla 41. Frecuencia del ítem 15: “Presenta adecuada ortografía”	116

Tabla 42. Frecuencia del ítem 16: “Delimita correctamente las partes del texto: introducción, el cuerpo y conclusión”	117
Tabla 43. Frecuencia del ítem 17: “Presenta adecuadamente las características de una introducción”	118
Tabla 44. Frecuencia del ítem 18: “Presenta adecuadamente las características como cuerpo del texto”	119
Tabla 45. Frecuencia del ítem 19: “Presenta adecuadamente las características de la conclusión”	120
Tabla 46. Frecuencia del ítem 20: “Utiliza adecuadamente variantes estilísticas que pertenecen al tipo de redacción sugerida”	121
Tabla 47. Frecuencia del ítem 21: “Utiliza adecuadamente variantes funcionales que pertenecen al tipo de redacción sugerida”	122
Tabla 48. Frecuencia del ítem 22: “Elige el vocabulario adecuado para el texto sugerido”	123
Tabla 49. Frecuencia del ítem 23: “Genera atracción léxica para el lector”	124
Tabla 50. Frecuencia del ítem 24: “Es comprensible”	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles estructurales. Adaptado de Van Dijk (1978)	41
Figura 2. El código y la composición. Cassany (1989)	53
Figura 3. Elementos de cohesión. Reyes (2008)	60
Figura 4. Diseño del nivel descriptivo comparativo	66
Figura 5. Frecuencia porcentual de los niveles de redacción académica en estudiantes de educación	83
Figura 6. Frecuencia porcentual de los niveles de macroestructura en estudiantes de educación	84
Figura 7. Frecuencia porcentual de los niveles de microestructura en estudiantes de educación	85
Figura 8. Frecuencia porcentual de los niveles de superestructura en estudiantes de educación	86
Figura 9. Frecuencia porcentual de los niveles de estilístico en estudiantes de Educación	87
Figura 10. Frecuencia porcentual de los niveles de retórico en estudiantes de Educación	88
Figura 11. Frecuencia porcentual de los niveles de redacción académica en estudiantes de psicología	90
Figura 12. Frecuencia porcentual de los niveles de macroestructura en estudiantes de psicología	91
Figura 13. Frecuencia porcentual de los niveles de microestructura en estudiantes de psicología	92
Figura 14. Frecuencia porcentual de los niveles de superestructura en estudiantes de psicología	93
Figura 15. Frecuencia porcentual de los niveles de estilístico en estudiantes de Psicología	94
Figura 16. Frecuencia porcentual de los niveles de retórico en estudiantes de Psicología	95
Figura 17. Frecuencia porcentual de los estudiantes en su carrera	96
Figura 18. Frecuencia porcentual del sexo de estudiantes de psicología	97
Figura 19. Frecuencia porcentual del sexo de estudiantes de educación	97
Figura 20. Frecuencia porcentual del ítem 1	102

Figura 21. Frecuencia porcentual del ítem 2	103
Figura 22. Frecuencia porcentual del ítem 3	104
Figura 23. Frecuencia porcentual del ítem 4	105
Figura 24. Frecuencia porcentual del ítem 5	106
Figura 25. Frecuencia porcentual del ítem 6	107
Figura 26. Frecuencia porcentual del ítem 7	108
Figura 27. Frecuencia porcentual del ítem 8	109
Figura 28. Frecuencia porcentual del ítem 9	110
Figura 29. Frecuencia porcentual del ítem 10	111
Figura 30. Frecuencia porcentual del ítem 11	112
Figura 31. Frecuencia porcentual del ítem 12	113
Figura 32. Frecuencia porcentual del ítem 13	114
Figura 33. Frecuencia porcentual del ítem 14	115
Figura 34. Frecuencia porcentual del ítem 15	116
Figura 35. Frecuencia porcentual del ítem 16	117
Figura 36. Frecuencia porcentual del ítem 17	118
Figura 37. Frecuencia porcentual del ítem 18	119
Figura 38. Frecuencia porcentual del ítem 19	120
Figura 39. Frecuencia porcentual del ítem 20	121
Figura 40. Frecuencia porcentual del ítem 21	122
Figura 41. Frecuencia porcentual del ítem 22	123
Figura 42. Frecuencia porcentual del ítem 23	124
Figura 43. Frecuencia porcentual del ítem 24	125

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal el comparar la diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana. La metodología empleada ha sido de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y corte transversal, a nivel descriptivo-comparativo. El instrumento de medición que se utilizó fue elaborado con la posibilidad de cuantificar la variable de estudio mediante el análisis de textos. La muestra utilizada en el estudio fueron 74 estudiantes universitarios: 35 de la carrera de psicología y 39 de la carrera de educación; ambos pertenecientes a una universidad privada de Lima Metropolitana. Los resultados demostraron que existe diferencias significativas entre ambos estudiantes en la redacción general ($p < .05$), siendo los estudiantes de psicología quienes poseían mayor media a comparación que los de educación. En lo específico, quedó determinado que existen diferencias a nivel microestructura, superestructura y estilístico ($p < .05$), siendo los de mayor índice de media los estudiantes de psicología. A nivel macroestructura y retórico, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Palabras clave: Van Dijk, redacción académica, macroestructura, macroreglas, superestructura, microestructura.

ABSTRACT

The main objective of this research is to compare the difference between the academic writing of university students of Psychology and Education of a private university in Metropolitan Lima. The methodology used has been quantitative, non-experimental design and cross-section, at a descriptive-comparative level. The measurement instrument that was used was elaborated with the possibility of quantifying the study variable through the analysis of texts. The sample used in the study was 74 university students: 35 of the psychology degree and 39 of the education degree; both belonging to a private university in Metropolitan Lima. The results showed that there are significant differences between both students in the general writing ($p < .05$), being the students of psychology who had higher average compared to those of education. In the specific, it was determined that there are differences at the microstructure, superstructure and stylistic level ($p < .05$), being the students with the highest average of psychology. At the macrostructure and rhetoric level, no statistically significant differences were found.

Keywords: Van Dijk, academic writing, macrostructure, macro rules, superstructure, microstructure.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Situación Problemática

En la última prueba PISA realizada en el 2015, donde se ubica a Perú, respecto a la categoría de lectura, en el puesto sesenta y dos de los sesenta y nueve países que participaron (MINEDU, 2017); a diferencia de tres años anteriores en el que se ubicaba en el último puesto de la misma categoría. Dado el resultado, aparentemente se ha mejorado en estos años (Alayo, 2016). Una parte de los participantes de nuestro continente americano, de habla hispana, se ven por debajo del promedio establecido por la prueba PISA: Chile, Uruguay, Colombia, México. La razón científica de mencionar dichos resultados, se basa en la relación que mantiene las competencias lectoras con el proceso de información de la escritura. El problema base se haya dentro de la formación en la educación básica regular. Por dicha razón, la llegada de estudiantes con problemas de comprensión lectora y de escritura al ámbito universitario ha generado problemas en el desarrollo de su aprendizaje y desempeño académico.

En un estudio realizado por Pease (2015), se argumentó que existe una diferencia intergeneracional de los docentes universitarios con los estudiantes que entran a las universidades. Dicha diferencia es por las expectativas del profesorado en torno al cómo aprenden, qué métodos utilizan, cuánto y cómo leen, y, específicamente, qué conocimientos previos tienen los estudiantes. El conocimiento del contexto nacional, da la visión predictiva de que el bajo desempeño lector, de las pruebas PISA, sustentan la pobre comprensión lectora, uso incorrecto del lenguaje, pobre repertorio de vocabulario y, por ende, deficiencias de redacción del estudiante universitario. Lo cual conlleva a desregularizar las perspectivas del docente en torno a su enseñanza y la del alumnado en torno a su aprendizaje.

La redacción académica conlleva patrones de estructura, procesos sistemáticos y mantiene su carácter periódico; por lo cual es complejo si no se ha adquirido conocimientos de redacción o si se mantiene deficiencia en la comprensión de textos. Algunos autores argumentan que los principales problemas de los universitarios es la falta de destreza lingüística, que atenta contra sus aprendizajes y su rendimiento; algo que es cada vez más recurrente (Arrieta, Batista, Meza y

Meza, 2006). Al menos en otros contextos, se argumenta que los estudiantes pueden mantener la comprensión de los textos utilizados, mas no poseen la capacidad de hacer uso de la información captada a ideas innovadoras o realizar un escrito del texto leído (Espinoza, 2017). Lo cual significaría que los estudiantes quienes poseen habilidades de lectura, no han desarrollado su capacidad de síntesis, crítica y de argumentación; lo cual, al ser altas las deficiencias del estudiante ingresante, la capacidad de construir conocimiento se obstruye y no procesa el adecuado conocimiento impartido por los docentes.

Es así como dice Espinoza (2017) “la mayoría de los bachilleres (estudiantes de secundaria en el contexto peruano) que cuando ingresan a los centros de educación superior, prácticamente no saben cómo se redacta un texto, y menos a nivel académico" (p. 81). La marcada deficiencia que se ha observado en los estudiantes universitarios, sin que se vuelva repetitivo, es la redacción académica.

A lo mencionado, Castelló (2009) critica el trabajo del estudiante universitario llamándolos escribas de la actualidad, ya que no hacen priorizar sus ideas, ni las proyectan en los textos que presentan sino hacen uso de la técnica o propósito del escriba que es la transmisión de un texto tal cual. Por lo que hacen uso de copiar los textos completos de un autor. Además, inclina su posición en la creatividad del estudiante por organizar la información y que rara vez hacen comentarios sobre los textos.

La redacción en el ámbito universitario requiere de un aprendizaje previo, que va más allá de un aprendizaje inicial adquirido en las escuelas básicas. El estudiante universitario debe adquirir competencias complejas para lograr lo que se denomina redacción académica. Pero para lograrlo, la evidencia científica ha demostrado que, es imposible separar la redacción con la lectura, no es recomendable el subestimar la lectura como base inicial de la redacción ya que son actividades de reciprocidad intelectual, con el cual se puede hacer uso de nuevas ideas y plantearlas de manera formal (Flores, 2016). Por lo que, algunas instituciones superiores valoran el esfuerzo intelectual y la capacidad de los estudiantes en sus habilidades léxicas. No es demás decir, que en la actualidad es un requerimiento competitivo el poseer dichas habilidades lingüísticas. Y beneficia al no depender de otros. Y es de carácter profesional poseer competencia

lingüística y discursiva, ya que es una exigencia en el ámbito académico (Sánchez, Sánchez, Méndez y Puerta, 2013).

Los estudios que han tomado a la redacción o escritura académica como fenómeno principal, se han elaborado en Latinoamérica y en países europeos como España. Respecto al dichos estudios, en Europa se han llevado estudios desde los años ochenta, y para los estudios en Latinoamérica el estudio es reciente, los primeros estudios realizados sobre el tema datan del 2005 en adelante, por lo que, aun el tema está en boga de estudio (Ortiz, 2011). Cabe resaltar, que los estudios a nivel nacional son cortos, o se enfocan a la educación básica mas no a la universitaria. Saberes como la pedagogía, psicología, lingüística han sido quienes mayor énfasis han puesto en el estudio del fenómeno.

El diagnóstico se ha realizado y se han obtenido resultados deficientes en torno al estudiante, en su incapacidad de producción de textos, de la comprensión y problemas en el aprendizaje (Nuñez y Moreno-Nuñez, 2017). Una de las razones expuestas es que en la actualidad se manejan procesos de escritura con patrones inestables, en la que los errores, se convierten en parte del proceso; y luego, esos errores sistemáticos se convierten en un proceso fiable del estudiante, por lo que no se precisa de un patrón estable, y, por ende, no beneficia a la producción de textos académicos, creación, reflexión y composición. Otro error, que se comete es desligar la redacción académica y darle una perspectiva autónoma sin considerar las relaciones que mantiene con la misma universidad, la carrera y la disciplina (Ortiz, 2015).

Por otro lado, la situación acarrea no solo la educación superior, sino parte de la educación básica. En ese sentido, se critica como causa la formación académica básica, poniendo en manifiesto que los estudiantes debieron haber recibido las competencias primarias de lectura y escritura; y es por tal motivo, que la universidad toma una postura distante ante la enseñanza de la escritura discursiva (Ortiz, 2011). Otra problemática la expone Roux (como se citó en Ortiz, 2011, p. 29), en la que califica que existen dos errores: 1) Los estudiantes no mantienen ideas claras de lo que desean expresar y como se elabora un texto, por lo que no conocen cómo se debe organizar la información y el propósito que cumple la producción académica a través de la redacción; y, 2) La enseñanza de la escritura

y redacción universitaria aparenta no ser valorada como una actividad indispensable en la formación académica y en la labor dentro de clase.

Es indispensable que carreras universitarias como educación y psicología, se vean inmersas en el cuidado y desarrollo de la redacción y aportes científicos, dado el país requiere mayor atención al problema de lenguaje escrito. Los profesionales de educación, como generadores de conocimientos deberían mantener consistencia en su escritura tanto informal como formal, dado a lo relevante de su labor. Estudiantes y padres, argumentan y hacen observaciones sobre la ortografía del docente, sobre la propiedad sintáctica de sus textos, y así califican al profesorado. Yendo a una perspectiva formativa universitaria, el docente debe manejar calidad lingüística que califica su labor profesional. Los estudiantes de cursos de psicología, deberían mantener una posición firme en torno a la redacción académica, debido a la naturaleza de su carrera y la redacción de artículos científicos, elaboración de informes que comprenden el desarrollo de competencias.

Los motivos expresados, ponen de manifiesto a la necesidad de evaluar la redacción académica de carreras afines, ya que el producto académico es el que imparten a los estudiantes en su día a día y en el que se manifiesta la labor profesional y seriedad de dichas carreras en nuestro país.

1.2. Formulación del problema

El problema expuesto abarca una disyuntiva del uso adecuado de la redacción en el ámbito académico, abarcando un desajuste formativo que emerge en la realidad actual del Perú. Desde la perspectiva ortográfica hasta la composición textual, los problemas han mostrado incompetencia en la etapa formativa de los estudiantes de pregrado. Por tal motivo, se desarrolla la presente investigación que mantiene la necesidad de poder responder a las siguientes preguntas problemáticas.

1.2.1. Problema general

¿Existe diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana (2018)?

1.2.2. Problemas específicos

¿Existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra?

¿Existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes?

¿Existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra?

¿Existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra?

¿Existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra?

1.3. Justificación teórica

La búsqueda actual en el Perú se enfoca en la educación. El nivel de los egresados y profesionales se categoriza por sus competencias profesionales y académicas. Sin embargo, la realidad involucra procesos formativos que difieren de lo que se proponen las casas de estudio. El perfil de egreso y el perfil de ingreso se han visto vulnerables a las necesidades organizacionales y empresariales que priorizan las universidades a nivel nacional. Lo que provoca una ola de estudios que no forman a los estudiantes universitarios en las capacidades básicas y necesarias. La redacción y su utilidad es indiscutible, la argumentación de textos y el nivel de composición promueven un desarrollo aptitudinal y de competencia en el mercado laboral. La necesidad de un estudio como tal promueve que, un elemento básico profesional, se vea en su realidad tal cual. El estudio de la redacción académica universitaria no ha sido tan estudiado en nuestro país, por lo que impulsa la importancia del estudio para conocer una verdad.

A nivel internacional, los estudios sobre la composición y redacción han sido tomados en consideración por los eruditos en el tema. Por otra parte, ¿qué es lo que se hace en el Perú ante tal necesidad de conocimiento? Al haber un vacío de conocimiento en esta área, se vuelve implícitos estudios que desarrollen y

fomenten la importancia de la redacción que, sin disminuir su necesidad, ha sido dejado de lado por las casas de estudios universitarios y de educación básica.

El presente estudio mantiene aspectos teóricos que fortalecerán el conocimiento de la investigación en la redacción, desde los componentes de competencias, niveles de redacción y las estructuras teóricas de la evaluación de textos. Dicho aporte, servirá a los estudios posteriores debido a la recopilación de información relevante que ofrece una amplia gama de conocimientos teóricos para el estudio de redacción.

1.4. Justificación práctica

Su utilidad práctica se sustenta en el uso de los resultados que beneficia a los docentes partícipes, a la institución como tal para implementar y fortalecer los aspectos relacionados con la redacción académica. Su aplicabilidad no solo se involucra a las carreras profesionales expuestas, sino, a cada facultad de estudios que desee evaluar el nivel de la redacción académica.

El aporte metodológico involucra en la elaboración de un instrumento que evalúe los niveles estructurales de la redacción; y su aplicabilidad en los ámbitos universitarios de las universidades en Lima.

1.5. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Comparar la diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana (2018).

1.6.2. Objetivos específicos

1. Hallar la diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.
2. Encontrar la diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes.
3. Averiguar la diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra.

4. Indagar la diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.
5. Identificar la diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.

1.6. Formulación de hipótesis

Las hipótesis sirven como un guía para las investigaciones. Hernández, Fernández y Baptista (2014) menciona que “Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas de fenómeno investigado. Se derivan de la teoría existente y deben formularse a manera de proposiciones.” (p. 104). Este estudio plantea las hipótesis que se desea probar como ciertas o falsas para el estudio realizado.

Sistema de Hipótesis

Existen diferencias en la redacción académica entre los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana (2018).

Estas diferencias se manifiestan en:

- a. Existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.
- b. Existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes.
- c. Existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra.
- d. Existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.
- e. Existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Marco Filosófico

El marco filosófico que abarca la presente investigación se centra dentro de un paradigma moderno que recoge relevantes aportes de posturas anteriores. La conceptualización de Van Dijk (autor principal dentro de todo el marco que se presenta). La corriente filosófica que Van Dijk trata de moldear, se inició mediante el estudio de la gramática transformacional-generativa postulado por Chomsky (Meersohn, 2005). De tal modo, el pensamiento de Van Dijk inició cuestionando el postulado de Chomsky, sobre la composición especial de las estructuras del texto mediante las reglas especiales. Meersohn (2005) refiriéndose al pensamiento de Van Dijk dijo: “la gramática transformacional-generativa no había sido desarrollada para dar cuenta de las estructuras del texto, por lo que su primer interés por una poética generativa fue pronto reemplazado por la meta de construir una gramática generativa del texto que fuera capaz de proveer una descripción explícita de las estructuras gramaticales de los textos” (p. 3).

Entre las primeras ideas que se abordó fue sobre la coherencia semántica expuesta en la composición de las oraciones, dentro de los aspectos del discurso. Se deseó estudiar la coherencia en el discurso, manteniendo aspectos globales como locales, brindando un aporte psicológico dentro del cognitivismo, con el motivo de enfocarse en una teoría generalista que estructuraba el discurso textual llegando a mantener un efecto en el lector. La composición se desarrolló mediante diversos aportes de diferentes ramas relacionadas a la composición textual como la semiótica formal y la filosofía. En ese sentido, se llegó a la noción de que “la coherencia está determinada por la relación referencial a los hechos de un mundo posible” (p. 4).

Para Van Dijk el principal problema era el enfoque en la que construiría las ideas propuestas; llegó a la conclusión que, entre la diversidad de enfoques, el pragmatismo mantendría proximidad y adecuación para su trabajo. Es así, como la ideología planteada, desde la filosofía más que de una perspectiva lingüística, dio inicio a su postulado y teoría sobre el discurso. Van Dijk (1989) siempre creyó sobre la postura empírica en el desarrollo textual, sin embargo, cuando su

teoría comenzó a formarse la composición y redacción textual tomó una postura estructuralista. De tal modo, Meersohn (2005) dijo:

Las ideologías se localizan entre las estructuras sociales y las estructuras de las mentes de los miembros de la sociedad. Permiten a los actores sociales traducir sus propiedades sociales (identidad, metas, posición) en conocimientos y creencias que generan los modelos concretos de las experiencias de la vida diaria, esto es, las representaciones mentales de sus acciones y discurso. Indirectamente (a través de actitudes y conocimiento), las ideologías controlan cómo las personas planifican y comprenden sus prácticas sociales, y así las estructuras del texto y el habla. (p. 5).

Dicho sea de paso, la revolución entorno al discurso textual se dio en diversos campos como en la comunicación, en los que reconocidos profesionales concluían que el estructuralismo era compuesto por personas que hacían uso del pensamiento y análisis de procesos complejos y rigurosos con el fin de buscar la estructura social (Pérez, 2008).

“El análisis de discurso ideológico debiera ser visto como un tipo específico de análisis socio-político del discurso. Estos análisis intentan relacionar las estructuras del discurso con las estructuras de la sociedad.” (Meersohn, 2005, p. 7). En otras palabras, la sociedad mantiene propiedades como las clases, el género o etnicidad, los cuales son estructuras, niveles que se presentan en una sociedad con diversidad.

Una visión realizada por Pérez (2008) argumentó en sus propias palabras lo siguiente:

De nuevo, entonces, se hace presente el énfasis que Barthes da a la composición del discurso y a su funcionamiento en sí sobre los contextos de producción o uso de este, no porque la producción y uso no tengan importancia, sino porque parte de la creencia de que la estructura del discurso y los mecanismos que lo hacen funcionar bastan para comprender los contextos de producción y actualización de dicho discurso. Como el nombre mismo de estructuralismo puede inspirar, la primacía de la estructura sobre el dinamismo o el sujeto reina bajo la apuesta de que la primera basta para la comprensión de los segundos. (pp. 235-236)

La visión general de la composición textual en la redacción académica, sustentada desde un paradigma filosófico, argumenta al estructuralismo como fuente principal para la adecuación de creación. La redacción y propuesta de Van Dijk como se estudiará (apartados más adelante), muestran desde la composición textual una corriente estructuralista, con aportes del pragmatismo y cierta influencia de la psicología cognitiva y social.

2.2. Antecedentes de Investigación

Con la finalidad de seguir con la estructura de la metodología empleada en el estudio, se presentan antecedentes a nivel internacional como nacionales que sustentan el trabajo y la necesidad de poder continuar con el estudio de las ciencias letradas, en la involucra a los estudiantes universitarios.

2.1.1. A nivel internacional

Para con el estudio de **Sánchez (2005)**, quien elaboró un estudio titulado “Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses” en la cual mantuvo la metodología descriptiva basado en el uso de conectores discursivos por estudiantes universitarios. Se evaluó los trabajos de redacción en la que se quiso conocer el uso de conectores discursivos. Se obtuvo que el uso de conectores contra-argumentativos como “pero” fue el más usado (57%) seguido de “sino” (13%); los conectores consecutivos de mayor uso fueron “por lo que” (20.5%), “así (que)” (20.5%) y “por eso” (19%). Además, se hizo el análisis de los conectores causativos en lo que resaltó el uso de “ya que” (48%), el “porque” (32%), estos fueron los de mayor predominancia en los textos de los estudiantes. Y como último resultado, se evidenció los marcadores meta textuales en la categoría de orden predominó el uso de “Por otra parte”, “Por otro lado” y “Primero”; en los marcadores de conclusión y resumen predominó el uso de “Por último” y “En fin”. Los resultados evidenciaron que el estudiante universitario posee poca riqueza léxica en torno a la redacción discursiva y por tal motivo no expande la narración de manera adecuada; sin embargo, la perspectiva crítica se basa en la enseñanza de escritura en las universidades debido a la poca atención de dicho factor.

Por un lado, una investigación elaborada por **Ochoa y Aragón (2007)** titulada “Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas” la cual quiso evaluar el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes en su proceso de escritura teniendo en consideración la planificación, monitoreo-control y la composición. La muestra estuvo compuesta por un total de 33 estudiantes de la carrera de psicología. El material utilizado fue ensayos teóricos y de reporte; el método constituyó al de protocolos verbales co-ocurrente, lo que permite hacer un análisis de los funcionamientos de los estudiantes en torno a la escritura; además de una lista de cotejo para calificar el nivel de funcionamiento. Los resultados se obtuvieron mediante un análisis de correlaciones, en la que se determinó la existencia de correlaciones significativas entre la planificación de la escritura y el monitoreo-control, lo cual permitió afirmar que el funcionamiento metacognitivo de los estudiantes de psicología son los mismo en ambos textos científicos y no se diferencian por lecturas diferentes. Se determinó que el 65% de estudiantes pertenecía al nivel no integrado de escritura, el 19% parcialmente integrado y el 16% totalmente integrado.

La investigación realizada por **Fregoso (2008)** denominada “Problemas del estudiante universitario con la redacción” la cual se elaboró como un estudio descriptivo, en la que se evaluó a un total de 126 universitarios de salud y derecho en pregrado y posgrado en ciencia. Entre los resultados se mostró que la deficiencia en los textos escritos de los estudiantes se evidenció incongruencia de los tiempos verbales de todos los estudiantes pre grado y pos grado; uso reiterado de gerundios, indebido uso de verbo y preposición, uso de muletillas, uso inadecuado de pronombres y adjetivos demostrativos, mal uso de signos lingüísticos, uso excesivo de “y” como conector, problemas en la acentuación, limitaciones del uso de mayúsculas son los que han tenido dificultades en la redacción de los textos académico. Entre las conclusiones de la investigación, demuestra la necesidad de priorizar la escritura académica como parte de la formación profesional en pre grado como en posgrado, debido a que necesidad científica que brinda la universidad.

En el trabajo de investigación realizado por **García (2009)** que tuvo como título “Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la

escritura académica en español. Constate entre escritura experta y escritura universitaria avanzada” en esta investigación se recopilaron artículos elaborados y trabajos finales de estudiantes de la carrera de letras, en las que se identificaron el uso de las reformulaciones parafrásticas y no parafrásticas, con la intención de conocer la frecuencia del uso en ambos tipos de muestras: especialistas en publicaciones y estudiantes en niveles avanzados de redacción académica. Los resultados que los artículos de los especialistas que publicaron en revistas de comunidad científica usaban alrededor de 78 reformulaciones no parafrásticas en la que predominó la expresión discursiva “es decir”, seguido de “o”; para con los actas de libros de los expertos se evidenció el uso de 118 reformulaciones parafrásticas en la que predominó “o”, “es decir”; con respecto a los estudiantes, fueron quienes hicieron menos uso de reformulaciones parafrásticas, sin embargo, la expresión “o” prevaleció sobre las otras, seguido de “es decir” y poco uso de las demás. En contraparte, el uso de reformulaciones no parafrásticas en los artículos científicos de los expertos se hizo mayor uso a los marcadores de reconsideración la que tuvo mayor uso fue “de hecho” y “en efecto”; en las actas de libros de los expertos tuvo mayor uso la expresión “en efecto”; para con los estudiantes se evidenció el mayor uso de “de hecho”, sin embargo, solo fue utilizado 4 veces.

Una de las últimas investigaciones sobre el tema fue realizado por **Espinoza (2017)** cuyo estudio se denominó “Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primero año universitario en la UMSA” el estudio fue de enfoque cuantitativo-cualitativo en la que indagó sobre las capacidades de redacción en los estudiantes. El instrumento utilizado fue diseñado por el mismo autor, en la que se desarrolló una rúbrica de calificación en los aspectos de la redacción académica. La muestra empleada para el estudio fue de 42 estudiantes de los primeros ciclos de la carrera de lingüística en la Universidad Mayor de San Andrés. Los resultados mostraron que el 54.1% desaprobó y fue calificado como los que “no saben redactar”, el 33.7% mantienen redacción insuficiente, y el 12.2% mantiene calidad en su redacción. Para con los niveles de redacción: óptimo (3.1%), nivel bueno (9.2%), nivel regular (33.7%), deficiente (42.9%) y muy

deficiente (11.2%), lo que determinó que en general hay déficit en la redacción de textos. Se dio como conclusión, que el déficit se da en los niveles de educación básica que no preparan a los estudiantes para redactar eficientemente. Los resultados se ven decayendo con el pasar del tiempo y no se ejecutan proyecto para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes antes del ingreso a la universidad.

2.1.2. A nivel nacional

El aporte de **Miranda (2011)** por medio de su publicación con el tema de “Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes” que tuvo un diseño cuasi-experimental en la que se aplicó la metodología del aprendizaje basado en problemas para enfatizar y promover la redacción argumentativo. La muestra se conformó por un total de 75 estudiantes de los primeros ciclos de la universidad mencionada. Se hizo uso de un instrumento que pueda medir la redacción de textos argumentativos diseñado por la investigadora. Se aplicó el pre test al grupo de control y grupo experimental en la que no se diferenció variedades amplias en los puntajes promedios, sin embargo, cuando se aplicó el programa de ABP y luego se aplicó el programa posttest se evidenciaron diferencias significativas por medio del empleo estadístico de t de student, lo que se evidencia es la amplitud de la influencia del programa de ABP en relación con la mejora de la redacción argumentativa en el contexto universitario.

Para con la tesis de **Chinga (2012)** la cual se tituló “Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec”. La cual tuvo como objetivo la descripción del nivel de producción de textos narrativos. La muestra fue 188 estudiantes. La prueba utilizada fue el subtest de la prueba de escritura PROESC; las cuales evalúan la comprensión del contenido de la redacción, la coherencia del texto y estilo de redacción. Los resultados dieron evidencia que los estudiantes de 5to de primaria muestran posibles dificultades en su redacción narrativa; de tal manera, los estudiantes de 6to evidencian problemas en su redacción, manteniendo un nivel bajo en la producción. Lo que concluye, que los

estudiantes de primaria no egresan de la educación primaria con conocimientos necesarios para elaborar un texto que pueda narrar secuencias de una historia.

En la tesis de **Ferruci y Pastor (2013)** titulada “Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima” que se desarrolló en base a la metodología no experimental, desarrolla por estudios de casos, tipo de investigación exploratoria. La muestra se conformó por 150 estudiantes, el muestreo fue no probabilístico en la que se elaboró criterios de inclusión y exclusión para delimitar la muestra y las características de los estudiantes que podrían formar parte de la investigación. Se elaboró un instrumento que mida el desempeño en redacción académica elaborada por las investigadoras. Los resultados evidenciaron que no había una equidad en los resultados en el sentido de que existió déficits en la organización de ideas y de los párrafos, y la ortografía, el uso de las puntuaciones; y respecto a los errores, el promedio de errores en tildación fue superior que los demás. Como consecuencia la cantidad de desaprobados (82%) fue muy superior de los aprobados (18%).

El trabajo de investigación de **Roca (2014)** titulado “Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción de una universidad privada de Lima” mantuvo una metodología de diseño no experimental corte transversal, de tipo de investigación descriptivo cual objetivo principal fue la identificación de estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas en los materiales de un curso de redacción. Como instrumento se elaboró una matriz de estrategias cognitivas y metacognitivas basado en la teoría cognitiva y sociocultural. Los resultados por medio de la matriz que se desarrolló evidencio que, en la redacción, el proceso de planificación: la organización con uso de papeles, lapiceros, gráficos tuvo una mayor frecuencia de presencia (31%), seguido de la organización de ideas previas (27%); luego el sub proceso de generación de contenido mantuvo predominancia en la búsqueda de información para la redacción (16%), luego de la generación de ideas específicos (15%). El proceso de textualización: el sub proceso de generación del texto mantuvo alta frecuencia la estrategia de redactar concentrándose en aspectos ortográficos y gramática (61%), seguido

de la traducción a símbolos ortográficos las representaciones verbales (23%). Y finalizando, el proceso de revisión: en su sub proceso de evaluación predominó la estrategia de solicitar opinión a los demás (41%), seguido de leer de forma selectiva (33%); y, el sub proceso edición en su estrategia de priorizar la corrección de los errores (10%) y la utilización de técnicas estandarizadas de revisión (8%). Se determinó que las estrategias cognitivas son de mayor uso que las metacognitivas.

Para **Vásquez (2015)** en su tesis de maestría formuló la investigación denominada “Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad San Martín de Porres, Lima, 2014” en la que tuvo como objetivo demostrar la influencia del taller elaborado en la redacción académica. El estudio presentó un diseño cuasi experimental en dos momentos en el tiempo, haciendo uso de una evaluación pre y post test; inclusive, se determinó si existían diferencias significativas en las medias del grupo de control (60 estudiantes) y grupo experimental (60 estudiantes). En la evaluación pre test no se mostraron diferencias en torno a la frecuencia de los resultados descriptivos. Por consiguiente, la aplicación del taller favoreció en la redacción de textos académicos, ya que se presenció que existía diferencias en la frecuencia; por tal motivo, el estadístico de diferencias de medias (t de student) evidenció la diferencia significativa en los resultados del pos test, evidenciando que el grupo experimental es superior en redacción académica que el grupo de control debido a la aplicación del programa.

Otro estudio, desarrollado por **Camacho (2017)** titulado “Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria”, la cual tuvo como objetivo principal determinar la incidencia de las estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes del distrito de Comas. La muestra fue un total de 44 estudiantes, de una población de 180 estudiantes. El diseño implementado fue el cuasi experimental dado a precisar la incidencia de un programa en la muestra experimental, y sin aplicarlo a la muestra control. El instrumento ha sido elaborado por la investigadora, quien elaboró la lista de

cotejo para cuantificar el proceso y contenido de la redacción de los estudiantes. Los resultados han demostrado que la aplicación del programa incide en la redacción de textos argumentativos. La diferencia entre el grupo experimental y control en la prueba post-test ha sido considerable. Determinando que el programa de redacción mejora el nivel de redacción de textos argumentativos.

Los estudios expuestos evidencian la importancia del estudio de la redacción académica en estudiantes universitarios. Si bien, los aportes han sido de gran aporte al presente estudio, es claro que los estudios del uso de reformulaciones parafrásticas (García, 2009) y conectores discursivos (Sánchez, 2005) ha sido uno de los principales e importantes aportes debido a la conexión con la dimensión estilística, coherencia en la redacción de la micro y macroestructura. Sin embargo, otros estudios ha podidos identificar que la variable estudiada puede ser cuantificada (Espinoza, 2017; Ferruci y Pastor, 2013). Mediante dicho aporte, fue imprescindible tomar el enfoque cuantitativo en el estudio ya que no existen instrumentos estandarizados de la magnitud en la que se plantea en la investigación; lo cual es aporte al trabajo científico en el ámbito educativo.

2.3. Niveles estructurales de la redacción

La escritura, redacción, discurso textual a diferencia de la comunicación verbal no está sujeta a interrupciones, ni es posible que nos brinde un feedback si es que no es nuestro propio análisis y razonamiento. Por lo que, el lector tendrá un método silencioso del texto para ampliar conocimiento y reconocer lo que se desea transmitir. De tal modo, el texto debe mantener organización, para que el lector pueda seguir un trayecto coherente. La redacción debe mantener un proceso de composición y lectura. Por lo que, es indispensable una estructura para la composición textual (Díaz, 1999).

La teoría en la que se basa la presente investigación es la propuesta por Van Dijk, en la que postula las estructuras gramaticales que involucra la elaboración de textos y redacción desde un nivel macro, micro, super, de estilo y con desarrollo retórico. Sin embargo, la utilidad de la propuesta teoría no solo se puede tomar de

manera global como se hace en la presente investigación; sino, se puede hacer un análisis independiente de los niveles y su grado de afectación en la composición de textos. Por otro lado, es conveniente resaltar que el enfoque establecido mantendrá la dirección a los textos académicos universitarios. Se realiza tal aclaración por la utilidad en diversos textos como el periodístico, literario, etc.

2.3.1. Macroestructura

La macroestructura es entendido como la estructura global de un texto. Es el sentido de cada texto y sus partes mantienen un significado relacionado a la idea central. Si bien, se tiene entendido que la macroestructura se determina como el tema central o la esencia del texto que es enfocado manteniendo direccionalidad hacia el tema en especial (Van Dijk, 1980a); también se le asigna el nombre de idea general o asunto (Van Dijk, 1980b). Inclusive la macroestructura no solo es útil para dar un significado local, es decir, específicos y detallados de la composición del significado narrado; sino, para dar coherencia global. Por así decirlo, a manera de ejemplo: elementos o estrategias como el realizar resumen de un texto es parte de un proceso de reconocimiento de la macroestructura de la lectura; ejercicios como la identificación de la idea principal, es básico para conocer los elementos macroestructurales en la que se basa un texto, solo que los alumnos no hacen cuenta del proceso cognitivo que se lleva a cabo. Al igual que el análisis de Bueno (2000) sobre las macroestructuras sobre un texto es sobre la aprehensión general (o global) de la semántica o significado.

La macroestructura o, también denominada, estructura profunda textual hace referencia, según García y Albaladejo (1983), a *“aquella parte del texto que forman las relaciones subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional”* (p. 143). Algunos autores han estudiado este constructo y evidencian la importancia de su implementación; por lo que, no solo es conveniente hacer el análisis de manera individual por la alta relación con la microestructura y la reciprocidad entre sus elementos que convergen en un texto: coherencia, significado y dirección (García y Albaladejo, 1983).

Así también, Van Dijk (1980a) asegura la relación de dicha relación mediante su exposición textual siguiente: “(...) *la estructura semántica global de la información compleja debe definirse en relación con otras estructuras (semánticas) (a saber, aquellas en el nivel más "simple" o "local", como los significados de palabras, frases, cláusulas y acciones simples).*” (p. 13), denominando, en líneas más adelante, que dicho nivel local se le llamaría microestructura.

Si bien al hacer una diferenciación dentro del uso de la macroestructura, Van Dijk (1980a) explica que cuando se realiza un análisis de las macroestructuras no se debe hacer en situaciones específicas que involucren significados simples y objetivos; es decir, al hablar de objetivos naturales o simples como: árbol, río o mar, no es posible (o es erróneo) realizar un análisis de macroestructuras semánticas. Caso contrario, cuando se realiza a objetos que involucren procesos complejos como: lenguaje o una acción, es posible realizar un análisis macroestructural. En conclusión, no a todo contenido que mantenga una información estructural es implícito realizar un análisis macro, en otras palabras “(...) *el hecho de que una oración se componga de categorías sintácticas no significa que la 'estructura global de la oración' se tome como una especie de macroestructura.*” (Van Dijk, 1980a, p. 12). Las macroestructuras son teóricamente relevantes especialmente o solo para información compleja e hipercompleja, como discurso, conversación, secuencias de acción, pensamiento complejo y resolución de problemas, visión compleja de escenas y episodios o sus representaciones, tareas de coordinación, aprendizaje y formación y cambio de actitudes y su correlación cognitiva. Aunque la distinción entre información relativamente simple y más compleja es gradual, existen propiedades empíricas del procesamiento de la información que parecen indicar dónde las macroestructuras son relevantes (por ejemplo, restricciones de la capacidad de la memoria a corto plazo). En términos generales, llamamos a la información "compleja" tan pronto como va más allá de las capacidades de almacenamiento y procesamiento de la memoria a corto plazo: una palabra, frase, cláusula, acción simple, objeto único, etc., pueden interpretarse en el base de características estructurales que pueden ser manejadas por la memoria de corto plazo. Para información

compleja, se necesita más organización y representación en la memoria a largo plazo (Van Dijk, 1980a). Las macroestructuras caracterizan los niveles más altos o más abstractos de información semántica y procesamiento de la información.

La idea de representar macroestructuras en un nivel diferente, "superior", incorpora las diversas ideas intuitivas según las cuales la información global está conceptualmente "más alejada" de los fenómenos reales, que los "mismos hechos" están representados, pero de un modo más amplio y, por lo tanto, más general, o punto de vista abstracto. Por lo tanto, la macroestructura tiene que representar cuál es la información más importante, más relevante y más general a partir de información compleja representada a un nivel más concreto. Tanto la noción de nivel de descripción como la de nivel de representación parecen jugar un papel importante en el discurso, la cognición y la acción (Van Dijk, 1980b).

Una característica que la diferencia de la superestructura, es que la macroestructura necesariamente caracteriza cualquier tipo de procesamiento de información complejo, mientras que las superestructuras tienen una naturaleza más convencional. Van Dijk (1980b) mencionó que las macroestructuras son organizaciones de orden jerárquicos de proposiciones en un texto. Por lo que argumenta, que cuando se compone un texto no es necesario que sea expuesto el contenido profundo, por lo contrario, debe redactarse y al realizar un análisis se pueda determinar la razón y tema del que se trata.

Funciones de la macroestructura

Van Dijk (1980a) explica que el nivel macroestructural mantiene dos funciones establecidas para segmentar las características de funciones y realizar delimitaciones con respecto a las micro estructuras; más adelante se hará un análisis a detalle de las macrorreglas.

La primera función, en resumida, es la de organización; en el sentido que la información compleja es la que se debe organizar. Por lo que, si se realiza esta función se tendría una gran cantidad de enlaces entre las unidades de información a nivel local (microestructural) y no establecer partes grandes

que mantengan un significado en conjunto. Por lo que la información sería dispersa y sin sentido, objetivo y coherencia; debido a las macro estructuras, los discursos, las conversaciones y las secuencias de acción se planifican y se comprenden como un todo coherente y, por lo tanto, como una unidad que como tal puede identificarse y distinguirse otros objetos similares (Van Dijk, 1980a). Así lo menciona Van Dijk (1980a):

Sin la noción de coherencia formulada macroestructuralmente, no sería posible distinguir un discurso del siguiente discurso ni una secuencia de acción de otra secuencia de acción. Todo esto tiene, por supuesto, importantes implicaciones cognitivas: la información compleja del discurso, episodios, secuencias de acción, etc., puede organizarse en la memoria debido a la información macroestructural. Sin este tipo de organización global en la memoria, la recuperación y, por lo tanto, el uso de información compleja sería impensable. (p. 14).

Como segunda función, se encuentra la reducción de la información compleja. Incluso si fuera posible organizar nuestros planes, interpretaciones o representaciones para información compleja, también necesitamos una forma de manejar de manera efectiva esta información organizada. Para todas las operaciones cognitivas, esto requiere la reducción de información compleja. Las macroestructuras son, como tales, representaciones de esta información reducida. Se ha visto que deberían incluir la información más importante, relevante, abstracta o general de una unidad de información compleja. Esto es posible porque la microinformación es "ignorada". Por lo tanto, nuestra tarea es definir las relaciones entre los microniveles y los niveles macro en términos de varias reglas de reducción, que llamamos macrorreglas (Van Dijk, 1980a).

Las funciones de organización y reducción de información que cumple el nivel macroestructural pueden verse relacionadas. Se ha observado que el procesamiento y adquisición de la información compleja puede verse eficiente, lo que permite que los sujetos puedan evocar fragmentos de información compleja de una manera estratégicamente adecuada para realizar una gran variedad de tareas: recuperación, reconocimiento, respuesta a preguntas, resolución de problemas, resumen parafraseando, etc. Es decir, las

macroestructuras que han organizado y reducido la información semántica permiten el uso adecuado de dicha información. No solo sirven como señales de recuperación para la microinformación, sino que en muchos casos solo se necesita información global para las tareas posteriores. Cuando queremos resumir un discurso o dar una descripción de algún evento o acción compleja, solo necesitamos brindar la información más importante. Por lo tanto, el procesamiento rápido y eficiente de información compleja en cognición, comunicación e interacción se lleva a cabo principalmente en el nivel macroestructural. Esto no solo se aplica en los procesos de comprensión, sino también en la producción, planificación, control y ejecución de tareas muy complejas (Van Dijk, 1980a).

Macrorreglas

Para dar entendimiento de lo que son las macrorreglas es preciso entender el funcionamiento de las preposiciones semánticas en un texto. Para el siguiente ejemplo se analizar la siguiente oración:

Carlos llamó al mozo y ordenó su almuerzo.

Lo expresado mantiene dos proposiciones que se pueden analizar de la siguiente manera: La primera, es una acción que se vuelve necesaria para la ejecución de la segunda; ambas proposiciones mantienen al mismo referente (en este caso Carlos), lo que forman estos episodios un asunto mayor que es la de comer en un restaurante. Lo que se entiende que dicho lo anterior se puede suponer que son fragmentos de un tema mayor que sería la idea principal “Carlos come en un restaurante”. Por lo que, las proposiciones mantienen una relación lineal, inclusive, una de ellas mantiene mayor correlación con el tema principal. Es ahí donde se viene a precisar la conexión entre las microestructuras con las macroestructuras, y donde se hace delimitar por medio de las funciones y estructuras particulares de cada uno. Por lo que, dichas delimitaciones fueron llamados por Van Dijk (1980a) como macrorreglas (macrorules). La función de las macrorreglas “*es la de transformar la información semántica.*” (p. 47).

Las macrorreglas son cuatro (Van Dijk, 1980a; Van Dijk, 1980b):

Supresión

Supresión débil u omisión: Se trata de suprimir las proposiciones que no sean beneficiosas para las secuencias de un marco general. Es decir: “Elimina todas las proposiciones de la base de texto que no son relevantes para la interpretación de otras proposiciones del discurso y que no denotan hechos que pueden subsumirse como propiedades normales de un hecho más global que se denota como una macroproposición del discurso.” (Van Dijk, 1980a, p. 47). Además, la regla de supresión se puede tomar en forma de regla de selección debido a su función que permite seleccionar información relevante y direccionado a la temática.

Supresión fuerte o recuperación: La segunda macrorregla es una variación de la supresión en un sentido más estricto. Los textos pueden presentar proposiciones que dentro de un rango estrictamente local denotan hechos que son condiciones, componentes o consecuencias de otro hecho denotado por otra proposición de la base de texto, generalmente la proposición anterior o siguiente. En lugar de marcar una diferencia entre las reglas de eliminación (o selección) fuertes y débiles, podemos, y lo hacemos en general, simplemente usar una regla de eliminación, porque los detalles relevantes a nivel local pueden tomarse en el primer nivel de la macroestructura y simplemente eliminarse a un mayor nivel donde ya no cumple el criterio de relevancia.

Generalización

La generalización, como su nombre lo establece, se trata de realizar uniones de los conceptos semánticos sin realizar una alteración de los significados y encajando un concepto general que englobe y mantenga coherencia. Así lo estableció Van Dijk (1980a): “(...) *no simplemente omitimos las proposiciones globalmente irrelevantes, sino que abstraemos de los detalles semánticos en las oraciones respectivas al construir una proposición que es conceptualmente más general.*” (p. 48). Una de las características aplicada a las generalizaciones es que se recomienda que no sean utilizadas con demasiada frecuencia ya que tiende a modificar la semántica global y no llevar al nivel macroestructural coherente y correcto.

Construcción

En esta regla, las proposiciones son, por así decirlo, "tomadas en conjunto" sustituyéndolas, como una secuencia conjunta, por una proposición que denota un hecho global del cual las microproposiciones denotan componentes, condiciones o consecuencias normales.

Para entender las macrorreglas se tomarán los ejemplos establecidos por Van Dijk (1980b) las cuales son las siguientes:

1. María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido de que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente, la pelota pegó en una de las ventanas; el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes...
2. Esa tarde no hubo clase, así es que jugaron en el jardín. Mientras María rebotaba una pelota contra una pared y Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón, Juanito construía torres de arena...
3. Por fin Laura iba a hacer un viaje en avión. Tomaron un taxi hasta el aeropuerto donde, después de enseñar sus boletos pasaron al mostrados para entregar sus maletas. Tuvieron que pasar la puerta de seguridad y caminar hasta la sala de espera, antes de abordar el avión... (p. 44)

Empezando con la primera macrorregla: supresión. Tomaremos el primer ejemplo en el cual se puede hacer uso de la supresión de proposiciones que no tengan relación estrecha con un significado general como: "la pelota nueva", "pelota roja". Sin embargo, haciendo el siguiente paso se debe tener cuidado en la supresión de elementos importantes para el entendimiento, las que forman un rol pertinente en la evocación de la idea principal. Por ejemplo, sería incorrecto de suprimir datos específicos como "la pelota golpeó una ventana" y cuando el vidrio se rompió. Si bien, la semántica puede confundir dado que no se está hablando de madres que advierten a sus hijas, o de una niña que se divierte en un jardín; más bien, se habla de una niña rompiendo una ventana mientras juega con una pelota.

Para la segunda macrorregla: generalización. Tomando el ejemplo 2, se pueden realizar generalidades como por ejemplo "los niños" haciendo

referencia a María, Pedro y Juan. Además, en vez de nombrar cada acción individual se podría generalizar con “jugaban”, inclusive, se podría generalizar la palabra “juguetes” a los objetos que cada uno tiene. Así, la idea se podría dar como “los niños juegan en el jardín” dato específico que está redactado en el mismo ejemplo.

Para la última macrorregla: construcción. La información que se extrae es por el conocimiento global de nuestro entorno y sus procesos. Ya que se sabe que (tomando el ejemplo 3) el abordar un avión consiste en pasos necesarios para poder realizarlo. Debido a estos pasos es necesario suprimir algunos aspectos generales, en el sentido que todo cumple un patrón coherente. Por así decirlo, si Laura se hubiese encontrado a una compañera en la sala de espera, pues, estaría involucrando otro aspecto que no mantiene relación con el proceso de abordaje por lo que sería un error suprimir ese hecho, debido a que es un hecho contrario al del abordaje (análisis tomado de Van Dijk, 1980b).

2.3.2. *Microestructura*

El nivel microestructural se entiende como las estructuras en las “*oraciones y secuencias de textos para diferenciarlas de aquéllas*” (Van Dijk, 1978, p. 55). Por otro lado, Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) postuló que el nivel de microestructura es definido como elemento de las estructuras locales, en un desarrollo textual las partes específicas en la formación de oraciones y proposiciones serán parte del estudio de la microestructura; lo que involucra que el texto mantenga coherencia y sea cohesivo. En las propias palabras de Fuenmayor et al. (2008) mencionan que la función de las microestructuras es de “*ayudar a mantener la progresión temática de éste (macroestructura), mediante mecanismos que son capaces de conformar el tópico del discurso.*” (p. 6). En síntesis, se hace referencia a las relaciones, cohesiones y orden de las ideas, las cuales deben mantener continuidad temática en relación con la macroestructura. En pocas palabras, es la vinculación semántica entre los términos y proposiciones establecidas en un párrafo.

1) Construcción cohesiva

La construcción cohesiva como parte del nivel macroestructural lo analizaremos a continuación.

La reiteración. Se refiere a la repetición de un concepto, el proceso involucra el establecimiento de valores de significados de los términos utilizados en situaciones diferentes los que se utilizarán con la finalidad de dar sentido y comprensión de un texto. La reiteración se divide en dos aspectos: por repetición, por sinonimia, por superordenación y por generalización.

a. Por repetición: Según Martínez (2002) este aspecto se refiere a un procedimiento que “*obedece evidentemente a una función pedagógica como es la de servir de refuerzo a un concepto que acaba de ser introducido y que se desea hacer memorizar.*” (p. 48). En otras palabras, la repetición reitera de una palabra con la intención de reforzar la estructura semántica interna; dando aclaraciones y reafirmando la direccionalidad del contenido. Por ejemplo, en el siguiente texto:

La depresión es un trastorno anímico que puede ser caracterizado como una enfermedad mental. Cualquier persona puede padecerlo y en algunos casos la depresión puede ser contraproducente en la funcionalidad normal de las personas que pueden llegar a mantener pensamientos extremistas y acromáticos de la situación actual en la que vive. Es así como la depresión, puede involucrar un tratamiento extenso y recurrente con especialista médicos y psicólogos.

b. Por sinonimia: La sinonimia se refiere a que las palabras utilizadas con frecuencia en un texto tienden a ser repetitivas e involucran redundancias. Lo que se realiza es el reemplazo de las palabras iniciales con sinónimos, sin que exista una variación de significado y que su uso sea adecuado en tiempo, contexto y sucesión. Es así como se observa en el siguiente ejemplo:

La obesidad puede conllevar a que las personas no se sientan bien con uno mismo, además, puede provocar estados depresivos o

pensamientos de incapacidad. Por lo que, el exceso de peso involucra que dichos sentimientos no puedan aportar a una estabilidad psíquica en las personas. Inclusive, el sobrepeso puede ser un factor mortal en la vida de las personas, debido a que involucran un problema mayor que podría conllevar a la diabetes. Por lo que, las personas con obesidad se deberían cuidar y mantener un régimen alimenticio adecuado con el propósito de evitar cualquier riesgo.

c. Por Superordenación: Se manifiesta cuando el propósito de analizar y reforzar las expresiones de un concepto se deriva de relaciones asimétricas. Por ejemplo: *Pera y fruta*; que pueden verse que la *pera* pertenece a *fruta*. Por ejemplo:

En el Perú existen diversos supermercados que mantienen secciones especializadas de muebles – sillones, mesas, camas- los que se pueden encontrar con facilidad. Además, cada objeto de venta se muestra en distintos colores, plateado, dorado, marrón, plomo. La variedad es amplia y es importante poder ir con un modelo establecido y encontrar el que mejor se adapte a los gustos iniciales.

d. Por generalización: Lo que es un método de estilo en la redacción que fomenta una lectura elegante debido a los términos utilizados. Usualmente se hace uso de la metáfora y usos de sustantivos de modo que generalizan lo expresado. Por ejemplo, Martínez (2002) mencionan como ejemplo lo siguiente:

Para designar **Humano:** gente; persona, (hombre, mujer, niño, chico, niña); **Animado:** criatura; **Inanimado concreto:** cosa, objeto, material, género; **Inanimado abstracto:** negocios, asuntos, factores, cuestiones, aspecto; **Acción:** etapa, paso, momento, período; **Lugar:** lugar, puesto, sitio; **Hecho:** problema idea, hecho fenómeno, movimiento. (p. 50).

La concurrencia. Se hace referencia, no a las repeticiones, sino por un sentido de contraste y de ampliación semántica (Martínez, 2002). Se hacen uso de conceptos, sin utilizar sinónimos. Es decir, que se utilizan términos que generalmente aparecen siempre juntos en un texto (Martínez, 2002).

a. Por contraste: Se utiliza herramientas contrarias a la semántica de las palabras empleadas. Es decir, se hace uso de antónimos que se encuentran en el mismo campo semántico. Por ejemplo: Madre/Padre; Rico/Pobre; Flaco/Gordo.

b. Por coordinación: Existe una relación lógica en la aparición de los elementos. Por ejemplo: Colores de la bandera del Perú: blanco y rojo.

c. Por asociación: Son los elementos están relacionados mediante su uso, uno requiere del otro. Por ejemplo: El 4 de julio de 1776, John Hancock cogiendo la pluma firma la declaración de independencia de los Estados Unidos.

2) Las relaciones referenciales

Las relaciones referenciales son parte de la construcción textual ya que se desarrolla mediante el uso de marcas referenciales que ayudan en la composición textual. Así lo menciona Martínez (2002):

Un texto no se construye con la repetición de una palabra y tampoco con la adición de oraciones desvinculadas sino por medio de relaciones de conectividad semántica entre las proposiciones que lo componen. La conectividad se establece utilizando marcas lingüísticas o lazos formales (gramaticales) explícitos que posibilitan la transferencia de información de una proposición a otra en el desarrollo proposicional del texto.

Tenemos entonces que el significado de una proposición no está dado por la proposición en sí misma, sino que depende de algo más mencionado antes o después en el texto, en otra u otras proposiciones. Se puede decir que en general la información que se transporta a través de las proposiciones está organizada de forma que lo conocido se encuentra al comienzo y lo desconocido al final. (p. 57).

Las relaciones referenciales se dividen en partes las cuales son: las referencias y las sustituciones.

Las referencias. Esto da movimiento al texto; lo hace avanzar o lo hace retroceder. Se hace uso de marcas formales para establecer vínculos

referenciales en la elaboración textual. “*Un estudio del discurso escrito en el que se logre la identificación y el explicitación sistemático de tales marcas puede ayudar al establecimiento de una mejor negociación de los significados al interior del texto*” (Martínez, 2002, p. 67). Debido a la complejidad las referencias se dividen en anafóricas y catastróficas.

a. Referencia anafórica: Ocurre cuando se establece una relación retrospectiva en el interior del texto, es decir, el sentido de un término gramatical o léxico depende de otro término mencionado anteriormente (Martínez, 2002).

b. Referencia catafórica: Ocurre cuando en el interior del texto se establece un vínculo prospectivo, es decir, el sentido de un término depende de otro que se encuentra mencionado posteriormente (Martínez, 2002).

La sustitución. Es un mecanismo de uso en la composición de textos en la que se utilizan con la función en los significados anteriores, posteriores y contextuales (Martínez, 2002). Son tres tipos de sustituciones elaborados en un texto.

a. Nominal: Son sustituciones cuando se reemplaza un nombre. Se hacen uso de expresiones, tales como: como se ha mencionado, lo primero expuesto, la cosa, etc.

b. Sustitución verbal: se hace uso de dicha sustitución cuando el elemento reemplazado es un verbo.

c. Sustitución oracional: se trata cuando un término puede tener la capacidad de poder reemplazar toda una oración o expresión: “este aspecto” “lo propuesto”, etc.

Como bien se ha expuesto en este apartado teórico, la microestructura y su composición sistemática puede verse vulnerable a diversas maneras de redactar un texto. En la universidad se tiende a no hacer énfasis en la estructura composicional de la redacción, por lo que, no se hace estudio de la microestructura, siendo una parte importante, en la redacción académica.

La microestructura involucra la construcción cohesiva y lógica del texto. Por lo cual no se puede dejar de lado la oración que en términos lógicos-semánticos se refiere a la secuencia que marca un sentido. La oración marca una composición individual con partes y acotaciones que funcionan correctamente para transmitir una idea, un hecho, una acción, etc. Se caracteriza principalmente por su autosuficiencia. Díaz (1999) menciona lo siguiente:

...es muy poca la atención que se le ha prestado al estudio de cómo se combinan las oraciones en el texto hasta lograr discursos escritos coherentes, cohesivos y con unidad. Generalmente el estudio de la oración ha sido abordado independientemente de un contexto lingüístico. Tal procedimiento es válido cuando solo se pretende explicar cómo opera determinado aspecto del sistema lingüístico. (p. 18).

2.3.3. *Superestructura*

Si bien, la organización de la presente investigación tuvo como estructura presentar las macroestructuras y microestructuras para realizar el primer análisis conceptual y funcional de ambas y delimitarlas. De tal modo, ahora, se presenta la superestructura. Que inicialmente Van Dijk (1978) mencionó que se podría confundir con las macroestructuras debido a que ambos se enfocan en un sentido global de la composición textual. Además, dijo que se podría utilizar el término hiperestructura para referirse a las superestructuras.

En ese sentido, las superestructuras se podrían explicar mediante la ejemplificación de Van Dijk (1978), que tomaremos como propósito explicativo para poder desarrollar la función de la superestructura:

Una narración puede tratar de un tema determinado, p. ej., de un robo. Sin embargo, además del hecho de que el texto posea este tema global, tiene a la vez la característica global de que se trata de una ‘narración’. En otras palabras: después de haber escuchado o leído una narración, sabemos que se trata de una narración y no de un anuncio o una conferencia. Ahora bien: para demostrar que el tema o el objeto y la típica estructura narrativa

son independientes entre sí, podemos muy bien imaginarnos un texto que, si bien también trata de un robo, no es en absoluto una narración, sino un informe policial o una declaración hecha después del robo, un informe de los daños habidos a una casa de seguros junto con la denuncia del robo, etc. Estos diferentes tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus diferentes *funciones* comunicativas y, por ello también, por sus funciones sociales, sino que además poseen diferentes tipos de *construcción*. (pp. 141-142).

En este sentido, lo que expresa Van Dijk mediante este ejemplo: la superestructura es la composición global en la que se caracterizan los diferentes tipos de textos. En otras palabras, la superestructura funciona como cierta delimitación de la composición textual ya que al realizar un texto narrativo el enfoque del contenido temático se basará de un formato textual; por otro lado, si la forma textual es periodística, la composición será diferente y su macroestructura y microestructura estarán basadas en un texto expositivo.

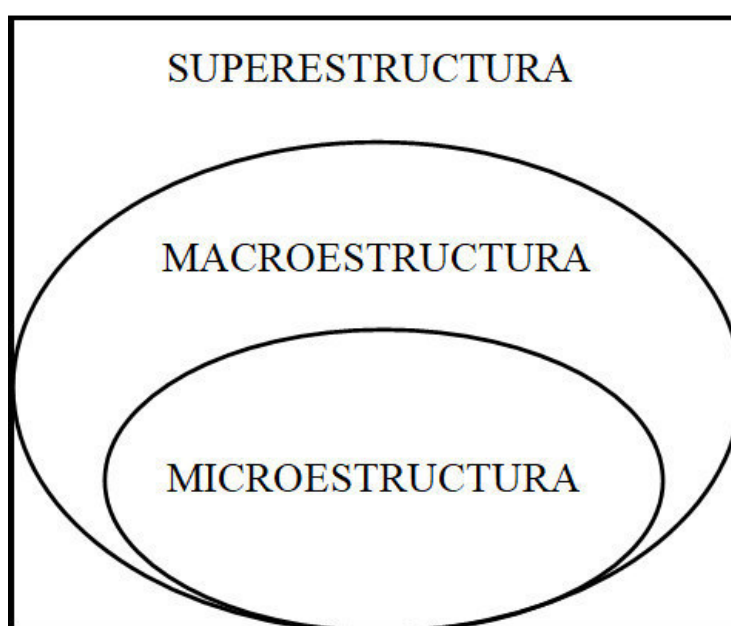


Figura 1. Niveles estructurales. Adaptado de Van Dijk (1978)

Lo antes expuesto, argumenta la siguiente figura que expone la delimitación de la superestructura en la composición de la redacción. Como se ha mencionado, la superestructura ejecuta una función de dirección en la

redacción que ayuda en la redacción y uso adecuado de la macroestructura y la composición microestructural.

Al igual que Van Dijk (1978), Martínez (2002) expone esta estructura mantiene una función de organización, es decir, que los textos y la redacción de un texto van a mantener un orden dependiendo del tipo de texto que se desea redactar. En otras palabras, el orden se expone en la composición textual desde el primer párrafo hasta el último. Al igual que los artículos de investigación que mantienen características superestructurales en la organización como IMRD: introducción, método, resultados y discusión; también existen diferentes tipos de formas de redactar diferentes textos. Por lo tanto, la función organizativa es expuesta como indispensable en la redacción textual. Van Dijk (1980a) dijo “*Quizás el ejemplo más característico de una superestructura convencional y esquemática es la narrativa. Una estructura narrativa es un esquema global expresado por historias, principalmente, pero a veces también en otros tipos de discurso (epopeyas, parábolas, publicidades, mitos, rumores, etc.).*” (p. 109).

Algunos estudios extranjeros entendieron que la superestructura es un principio organizador de un discurso textual, la cual se conforma por un carácter jerárquico. Igualmente, se le ha catalogado como una forma esquemática de organización del significado general de un texto (Álvarez, 1996).

Adam (1990) vio con la diferenciación de no decirle superestructura dado a su conceptualización ambigua, por lo cual, decidió denominarlo como estructura secuencial. Término que sintetiza la función de la superestructura dentro de un texto, en su organización y secuencialidad fáctica, brindado heterogeneidad al texto y sus partes. Álvarez (1996) explica que la visión de Adam para la *estructura secuencial* tiene que ver que: “*el texto como una estructura jerárquica compleja formada por n secuencias —elípticas o completas— de igual tipo o de tipos diferentes. En consecuencia, con lo que antecede, el autor denomina al tipo de textos que venimos tratando como «secuencialidad explicativo-expositiva»*” (p. 33).

El planteamiento de Adam, es una muestra de las representaciones esquemáticas para la secuencialidad explicativo-expositivo, el cual lo formula de la siguiente manera:

Fase de preguntas + Fase resolutive + Fase de conclusión

(Problema) (Resolución) (Conclusión-Evaluación)

¿Por qué? (Porque)

¿Cómo?

Este esquema que sirvió como prototipo, no fue el definitivo porque en la práctica diaria se puede observar que no necesariamente cumple dicho orden, o tal vez, la composición empiece por un lado indeterminado y concluya en otro. Sin embargo, sirvió en gran medida dado que la organización mejoró en los textos y se pudo lograr obtener los mecanismos de comprensión y producción.

Por otro lado, con el propósito de poder hacer una diferencia entre las superestructuras se implementó las metas categorías que pueden recibir su naturaleza y función más específicas para diversos tipos de discurso de acuerdo al esquema en la que se trabaja:

- a. La necesidad de ordenar, organizar unidades de información (proposiciones), por categorías funcionales.
- b. Las restricciones semántico-pragmáticas a la distribución de información (p. ej., articulación de presuposición-aserción)
- c. Los aspectos pragmáticos del discurso: cuál es el punto o función general del discurso como acto para el oyente / lector.
- d. Los aspectos interactivos de hablar, escribir y leer / escuchar: cómo comenzar; cómo detener; relaciones entre los participantes del discurso; etc.
- e. Aspectos cognitivos: como anteriormente para la adquisición de información, más las necesidades de expresión, evaluación, noticias, resolución de problemas, suspense, etc. (Van Dijk, 1980a).

Para dicha razones, es preciso segmentar los tipos de superestructuras textuales de manera rápida, para una visualización general.

Narrativo. Al poder segmentar en un texto narrativo se pueden evidenciar los tipos narrativos en los cuentos, historias, dramas, novelas, fábulas, etc., que pueden expresarse por su composición. No solo se puede evidenciar en textos, sino por medio de las conversaciones. Si bien, existen diferencias entre los cuentos e historias complejas, mantienen relaciones básicas como la esencia de narrar un suceso como medio de comunicación de la información. Usualmente se hace uso de un *escenario*: ‘En algún lugar de un gran país...’, ‘En la sala de mi casa...’; el *tiempo, personajes*: ‘¿Sabes lo que pasó ayer con Majo?’; luego, en la narración sigue el *suceso* lo que es tema principal para entender el tema; seguido de la *resolución* un desenlace de lo que es el tema narrado, para, así, llegar a las *conclusiones*.

Argumentativo. La importancia de los textos argumentativos es esencial para exponer ideas propias mediante un análisis y razonamiento propio. Van Dijk (1980a) expuso que los textos argumentativos mantienen:

La estructura del razonamiento y la argumentación, al igual que la de la narrativa, se ha estudiado durante mucho tiempo y, al menos en términos más o menos precisos, en la tradición aristotélica clásica. Los esquemas para el razonamiento admisible en silogismos, por lo tanto, son bien conocidos, y son característicos de lo que entendemos por la noción más general de superestructura. Justas para otros esquemas de discurso convencionales, aquí encontramos diferencias entre la norma o las estructuras canónicas y lo que realmente hacen los usuarios del lenguaje. En otras palabras, nuestros argumentos diarios raramente siguen las formas aceptables de razonamiento. En la mayoría de los casos, ciertas categorías permanecen implícitas o el razonamiento como un todo no es válido. Aquí no consideramos los esquemas normativos, y mucho menos las reglas para la prueba o inferencia lógica o matemática, sino las estructuras del discurso argumentativo cotidiano. (p. 117).

Jerárquicamente hablando, un argumento tiene una estructura binaria que consiste en parte inicial y conclusión, donde la conclusión contiene

información que se infiere de la información contenida en el cuerpo del texto. La articulación adicional de la estructura del argumento tiene lugar especialmente en el contenido. Las premisas, al igual que la historia, a menudo presentan un determinado entorno, en el que se especifica de qué se trata el argumento, en quién o qué objetos o nociones están involucradas, cuál es el problema y cuáles son las intenciones del hablante (a saber, mostrar que algo es el caso). Una categoría que podemos llamar *hechos* sigue; contiene descripciones o suposiciones sobre estados o eventos que el hablante considera verdaderos o establecidos y directamente aceptables por el oyente. Si los *hechos* contienen información que no es directamente aceptable, un argumento incrustado, o al menos una especificación, puede ser necesario. Para poder sacar una conclusión particular de tales hechos particulares, el argumento además necesita una suposición más general sobre la relación entre estos tipos de hechos (Van Dijk, 1980a).

Artículo académico. Además de los textos narrativos y argumentativos, se pueden exponer los artículos académicos que tienen que ver, más que nada, con la estructura utilizada por las revistas científicas. Diversas revistas utilizan diferentes formatos superestructurales en la que se guían mediante una postura teórica. Los estudios experimentales, no experimentales, de revisión, carta al editor, entre otros. Por lo que, las estructuras son diversas.

Artículo periodístico. Si bien la lectura de artículos periodísticos aparenta ser sencilla, pues, su composición puede llevarse de diferentes modos ya que varían dependiendo la noticia que se desea dar. Sin embargo, se pretende dar a conocer la composición básica de los artículos periodísticos: **introducción**, se realiza con la intención de dar a conocer el tema mediante un **resumen** parcial de lo que se expone en la que se menciona los personajes y eventos de manera general; luego se concluye con las **especificaciones**; se debe tener en consideración el uso de **antecedentes**, lo que significa el hecho ocurrido en relación a la política, economía, etc.; y la **explicación** por medio de un análisis de lo expuesto.

2.3.4. *Estilística*

Antes de iniciar con el planteamiento de Van Dijk, se determinará en esencial lo que viene a ser el estilo en la escritura para así poder comprender a profundidad el planteamiento teórico del autor.

En la actualidad se viene conociendo que existen cuatro tipos de estilo de escritura. Cada uno de estos estilos de escritura se utiliza para un propósito específico. Un solo texto puede incluir más de un estilo de escritura.

De tal modo, cada texto de los escritores mantiene propósito específico; por ejemplo, los escritores pueden querer explicar cómo funciona algo o persuadir a las personas para que estén de acuerdo con su punto de vista. Si bien hay tantos estilos de escritos como escritores, solo hay cuatro propósitos generales que llevan a alguien a escribir una pieza, y estos se conocen como los cuatro estilos o tipos de escritura. Conocer los cuatro tipos diferentes y sus usos es importante para cualquier escritor.

Hunbblle (2016) sintetizó estos cuatro estilos de la siguiente manera:

Expositivo

El propósito principal de la escritura expositiva es explicar. Es un estilo de escritura orientado a la materia, en el que los autores se centran en informarle sobre un tema o materia determinada sin expresar sus opiniones personales. Estos tipos de ensayos o artículos le proporcionan datos y cifras relevantes, pero no incluyen sus opiniones. Este es uno de los tipos de escritura más comunes. Siempre lo ves en los libros de texto y en los artículos de cómo hacerlo. El autor solo le informa sobre un tema dado, como por ejemplo cómo hacer algo.

Descriptivo

El propósito principal de la escritura descriptiva es describir. Es un estilo de escritura que se centra en describir un personaje, un evento o un lugar con gran detalle. Puede ser poético cuando el autor se toma el tiempo para ser muy específico en sus descripciones.

Persuasivo

El propósito principal de la escritura persuasiva es convencer. A diferencia de la escritura expositiva, la escritura persuasiva contiene las opiniones y los prejuicios del autor. Para convencer a otros de que estén de acuerdo con el punto de vista del autor, la escritura persuasiva contiene justificaciones y razones. A menudo se utiliza en cartas de queja, anuncios o anuncios publicitarios, lanzamientos de marketing de afiliación, cartas de presentación y artículos de opinión y editoriales de periódicos.

Narrativo

El propósito principal de la escritura narrativa es contar una historia. El autor creará diferentes personajes y le dirá lo que les sucede (a veces el autor escribe desde el punto de vista de uno de los personajes, lo que se conoce como narración en primera persona). Novelas, cuentos, novelas, poesía y biografías pueden caer en el estilo de escritura narrativa. Simplemente, la escritura narrativa responde a la pregunta: "¿Qué pasó entonces?" (párr. 4-16).

Teniendo en cuenta este planteamiento inicial, es necesario poder profundizar en cómo es las variantes estilísticas de los textos según el autor principal de este planteamiento.

Si bien Van Dijk (1978) expuso sobre esta estructura, postulando que el término de estilo mantiene una tendencia ambigua debido a versatilidad del término en otros contextos y que aparentemente es aplicado de manera subjetiva como en la moda, pintura, arquitectura, diseño, etc. Sin embargo, el autor postula ver el estilo desde el punto de vista textual y la forma de composición.

Para una mejor apreciación de la estructura estilística, es necesario exponer el fragmento de Van Dijk (1978) en su libro *La ciencia del Texto*, en

la que expone una ejemplificación y aclaración de esta nueva estructura que es incorporada:

(...) un determinado enunciado de un hablante determinado puede poseer un estilo respecto de sus demás enunciados, o la totalidad de sus enunciados puede caracterizarse como un estilo respecto de los de otros hablantes; un grupo de hablantes puede tener un estilo en sus enunciados que sea específico respecto a los de otros grupos y/o respecto del uso lingüístico de toda la comunidad. Injustificadamente, a veces sólo se presta atención al estilo de los textos escritos y en especial a los textos escritos con la función particular (ensayos, novelas). Además, en estos casos el concepto de estilo es tan general que sólo se emplea para designar unos rasgos característicos de estos tipos de textos (p. ej.: ‘estilo literario’). (pp. 110-111).

A modo de revisión, las características de la estructura estilística pueden verse dividido en las siguientes: variantes estilísticas y variantes funcionales.

Variantes estilísticas. Las variantes estilísticas, en síntesis, son variaciones en la composición morfológica, sintáctica y léxica de una oración que tiene el mismo significado que otra construida de manera diferente. El contenido semántico de la oración se mantiene por más que se hayan usado diferentes tipos de palabras en la construcción textual. Por ejemplo:

- (1) Fue a un especialista en enfermedades de la mujer.
- (2) Se dirigió a un ginecólogo.
- (3) Dijo que al día siguiente iría al médico.
- (4) Al día siguiente iría al médico, dijo.

Todas las oraciones expuestas mantienen el mismo significado con una diferente composición textual (ejemplo tomado de Van Dijk, 1978).

Variantes funcionales. Las variantes funcionales se refieren a lo que es el uso del texto y la función que cumple en la estructura. Por ejemplo, en las oraciones expuestas con anterioridad la oración (3) puede pertenecer a un

diálogo en la que se halle la pregunta *¿Qué dijo?*, sin embargo, la (4) no puede ser utilizada en ese contexto, por su composición del estilo de redacción.

Algunas otras diferencias en el uso de las variantes funcionales puede ser el ejemplo:

(5) ¡Escucha!

(6) ¿Sería tan amable de poder prestar atención?

Los enunciados semánticos expuestos son equivalentes, sin embargo, la utilización de ambos y la función que cumplen el texto son totalmente diferentes, que dependerá de la posición del oyente, hablante y escritor en cómo se quiere expresar.

Es indispensable tener conocimientos amplios de las palabras para usarlas en contextos adecuados, sin realizar un error introduciendo una palabra en un contexto donde no tiene sentir que vaya. Por lo que, el escritor elige las palabras con cuidado para un tiempo, contexto y secuencia adecuada, eso también forma parte del estilo (Van Dijk, 1997).

2.3.5. Retórico

Para iniciar el estudio de la estructura retórica, es necesario entender el significado de la misma. Tomando como ejemplo la definición conceptual de la Universidad Estatal de San Diego (s.f.) determinó lo siguiente:

La retórica se refiere al estudio y usos del lenguaje escrito, hablado y visual. Investiga cómo se usa el lenguaje para organizar y mantener grupos sociales, construir significados e identidades, coordinar comportamientos, mediar en el poder, producir cambios y crear conocimiento. Los retóricos a menudo asumen que el lenguaje es constitutivo (configuramos y estamos conformados por el lenguaje), dialógico (existe en el territorio compartido entre el yo y el otro), estrechamente conectado con el pensamiento (actividad mental como "discurso interno") e integrado con la cultura social y cultural. y prácticas económicas. El estudio retórico y la alfabetización escrita se consideran esenciales para la vida cívica, profesional y académica. (párr. 1).

Los estudios de retórica contrastiva con implicaciones para el aula de escritura de ESL comenzaron con el estudio de Robert Kaplan en 1966 de

unos 600 ensayos de estudiantes. Este trabajo fue exploratorio y, hasta cierto punto, más intuitivo que científico, pero valioso para establecer la retórica contrastiva (Leki, 1991).

La retórica textual ha sufrido diversos cambios en las investigaciones que se han elaborado acerca del tema. Sin embargo, llegar a una definición tal cual sería complejo. Por suerte, la teoría en la que se basa la presente investigación es de Van Dijk (1997), quien define la retórica como:

(...) un discurso calculado para influenciar a una audiencia hacia algún fin. Las teorías varían ampliamente en su descripción del final de la retórica. Algunos escritores describen la retórica como un medio para persuadir al público; otros conciben la retórica como un método para llegar a juicios y decisiones confiables en una comunidad; otros aún enfatizan la retórica como un medio para inducir la actividad cooperativa. Aunque las descripciones de los fines de la retórica varían ampliamente, el tema constante es que la retórica es un tipo de discurso instrumental. Es, de una forma u otra, un vehículo para responder, reforzar o alterar la comprensión de una audiencia o el tejido social de la comunidad. (p. 157).

Por un lado, se podría decir que la retórica en el habla se ha utilizado con mayor frecuencia en los discursos políticos, o en juicios ya que posibilita la transmisión de información y el convencimiento mediante el uso del lenguaje (Van Dijk, 1980a). Por lo que, es indispensable que vaya relacionado con la estilística debido al uso y la composición textual. La retórica se preocupa precisamente de la manipulación consciente, perseverante para conseguir sus fines y dependiente de ellos, de los conocimientos, las opiniones y los deseos de un auditorio o público, mediante rasgos textuales específicos, así como de la manera en que ese texto se realiza en la situación comunicativa.

En ese sentido, se hablará sobre la retórica en el discurso; dado que sus orígenes de la concepción de este término se originaron dado al nivel de convencimiento que tenían ciertos discursos políticos. Se ha argumentado que la retórica moral afecta las visiones de mundo políticas y morales de las personas y aumenta los niveles de intensidad política (Sagi & Dehghani, 2013).

Cuando se habla de retórica usualmente se suele relacionar con la ideología transmitida y la intensidad en la que se transmite. En otras palabras, en lugar de que la retórica actúe como el registrador o árbitro trascendental de las afirmaciones ideológicas en competencia, la retórica se considera ya siempre ideológica.

Esta posición significa que cualquier examen de la retórica debe considerar primero las formas en que se puede leer su estructura muy discursiva para favorecer una versión de los acuerdos económicos, sociales y políticos sobre otras versiones (Berlin, 1988).

Otro aspecto es la retórica cognitiva podría considerarse el heredero aparente de la retórica tradicional actual, la retórica que se asoció con el nuevo sistema universitario estadounidense durante el último cuarto del siglo pasado.

En conclusión, la retórica es una técnica para usar el lenguaje de manera efectiva y persuasiva en forma oral o escrita. Es un arte del discurso, que estudia y emplea diversos métodos para convencer, influenciar o complacer a una audiencia.

Por ejemplo, una persona que te pone nervioso, empiezas a sentirte irritada y dices: "¿Por qué no me dejas en paz?" Al plantear esa pregunta, en realidad no estás preguntando una razón. En su lugar, simplemente quieres que deje de irritarte. Por lo tanto, dirige el lenguaje de una manera particular para una comunicación efectiva, haciendo uso de la retórica. Una situación en la que se hace uso de la retórica se denomina "situación retórica".

Las figuras o dispositivos retóricos se emplean para lograr un énfasis y un efecto particulares. Sin embargo, los dispositivos retóricos son diferentes de las "figuras del habla". Donde y cuando se use una figura del habla en textos escritos y en el habla, se altera el significado de las palabras. Por ejemplo, la metáfora utilizada en la expresión "Él es un tigre", es una forma completamente alterada de una idea simple "Él es valiente". Intente comparar este ejemplo con el uso de un dispositivo retórico en el siguiente ejemplo:

"Nunca voy a robar a nadie por ti y nunca, nunca cederé a tu deseo pecaminoso".

La repetición en el ejemplo anterior pone énfasis en la declaración, pero no altera su sentido.

2.4. El código escrito

La composición textual en el ámbito académico ha estado respaldada por enfoques teóricos, los cuales mantienen el sentido científico y fomentan las condiciones en la composición. Sin embargo, existe cierta diferencia en cuanto a la composición textual desde la perspectiva teórica y la práctica. Pertuz (2015) menciona que existen investigaciones que han tratado de integrar los aspectos teóricos y prácticos. Con relación a los componentes que aportan a la redacción son los siguientes.

En dicho sentido, Cassany (1989) aporta la importancia del código escrito como principal parte para iniciar la composición. El autor lo define como “*el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro*” (p. 19). El aprendizaje del código escrito se da de forma empírica por medio de la lectura, la memorización, estudio de las leyes de la gramática, etc. Además, mantiene la función de procesar la información de un texto mediante la codificación o decodificación, en otras palabras, al leer o escribir. Además, se puede considerar que el código escrito con signos que se transmiten de forma escrita sobre el lenguaje oral. Pero su proceso no solo queda en la transcripción sino de un sentido de comunicación que da complejidad a la comunicación.

Se puede ver el código escrito como la base primitiva de la composición. En el sentido de que es indispensable conocer las reglas básicas de la escritura. Siendo de ese modo, Cassany (1989) sustentó que:

...el código significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tiempo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y

el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). (p. 18)

Cuando una persona ha podido adquirir los conocimientos básicos (los expuesto con anterioridad) se puede certificar que se ha adquirido el código escrito. Sin embargo, el escritor consciente sabe que con el código escrito es el conocimiento base de la composición y que no asegura que la composición tenga algún sentido. En tal sentido, se puede visualizar en la siguiente figura como se puede entender el código escrito y la composición.



Figura 2. El código y la composición. Cassany (1989)

La figura sustenta lo propuesto con anterioridad, que el código escrito es el conocimiento de un lenguaje (usualmente el nativo) del cual no somos consciente de su existencia, sin embargo, su presencia es explícita en la comunicación escrita, en cada mensaje que se envía sea físico o virtual, en la redacción de correos electrónicos en el trabajo, de libros, de cuentos, en las cartas de amor y amistad.

El código escrito puede verse subdividido en grupos de conocimientos para el dominio del hablante y escritor.

2.4.1. Adecuación

La adecuación consiste en la adaptación del uso de la lengua respecto a variables externas en la que se desarrolla. En otras palabras, involucra la expresión hablada y la comprensión general por medio del uso de la lengua. Para mayor aclaración, Cassany (1989) brinda el ejemplo siguiente:

...un argentino puede usar las formas americanas (vos, reis, frazada, de arriba) o las peninsulares correspondientes (tú, ríes, manta, de gorra o gratis). Esta elección tiene implicaciones importantes: las primeras

formas sólo serán entendidas por algunos americanos de habla española, mientras que las segundas las entenderán todos los hispanohablantes. (pp. 28-29)

A tal consideración hace referencia la adecuación en la escritura. Otra consideración que se debe tomar en cuenta es la estructura y sentido del texto: el tema del que se escribe, el canal (escrito), propósito del texto, y relación entre interlocutores. Dado este planteamiento, se puede considerar que el tema puede pertenecer a una macroestructura, el canal hace referencia al medio en el que se presenta el texto, el propósito se ve envuelto dentro de la expresión escrita que puede ser informativo, exclamativo, entre otras cosas; y la relación puede ser de manera formal (como un mensaje a un jefe o persona de jerarquía) e informal (una carta a la pareja, esposa, amigo, etc.). De tal manera, cuando uno desea expresarse de manera coloquial e informal puede hacer uso de jergas y palabras groseras, en contraparte, cuando se desea hablar con una persona de manera formal o adecuando las jergas y palabras groseras, a las que mantienen el mismo significado con la fonética menos vulgar.

Siendo de esa forma, Cassany (1989) expresó que *“Si queremos informar a alguien seremos objetivos e imparciales; sin embargo, si lo que pretendemos es convencerle, seremos subjetivos y parciales.”* (p. 29). Lo expuesto puede adentrarse a un significado de mayor profundidad. La necesidad de informar en un texto hace referencia a la redacción académica que mantiene el sentido expositivo y explicativo con el objetivo de informar nuevos conceptos o los resultados de un estudio; y el contenido mantiene un sentido de la composición micro y macro estructural, y estilístico; mientras que el propósito de convencer se sujeta al proceso retórico del texto que mantiene subjetividad desde el punto de vista y parcialidad en las expresiones.

2.4.2. Coherencia

Para Pertuz (2015) la coherencia del texto es *“la propiedad del texto que se refiere a las conexiones semánticas o de ideas que existen entre las diversas oraciones, las cuales deben poseer un orden lógico que debe dar cuenta de una estructura comunicativa organizada y lógica”* (p. 15). Cassany

(1989) lo define como “...la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.).” (p. 30).

Entendiendo el concepto de coherencia dentro del texto, es importante conocer las informaciones que se van a expresar, la relevancia y la irrelevancia de la información expuesta que no aportan la semántica general del texto y visualiza incoherencia en el discurso y la estructura.

En dicho sentido, Cassany (1989) se sustenta en la teoría de Van Dijk en la que expresa la macroestructura. Se entiende, que la macroestructura se complementa con aspectos específicos como la relevancia del texto la organización en la estructura textual y narración. Sin embargo, no solo hace referencia al nivel macroestructural de un texto, además, al nivel Superestructural debido a la composición general y estructura repartida de la redacción académica (introducción, cuerpo, conclusión).

Ahora bien, Pertuz (2015) en su libro expone tres tipos de coherencias que recopiló a lo largo de su experiencia e indagación de la composición textual. Estas son:

Coherencia global. Es simples palabras, se deriva de las conexiones semánticas de un texto. El sentido estructurado de la composición en razón al nivel macroestructural. La totalidad del texto debe mantener la coherencia global en la redacción, regir un delimitado sentido general en el discurso y sustentar un tema en específico. Presentando información que nutra el argumento y discurso, apartando información que sea superflua e innecesaria.

Sabiendo que la macroestructura (como se ha dicho en apartados anteriores) va ligado de la microestructura, es inverosímil no considerar el contenido semántico dentro del nivel microestructural del texto. Dado que el sentido de las microestructuras semánticas formará la construcción macroestructural de la idea.

Así pues, Pertuz (2015) menciona que “Este tipo de coherencia garantiza la progresión temática del texto, que tiene que ver con el hilo conductor del

discurso basado en un tema de escritura y que se relaciona con el contexto.” (p. 15).

Además, Kuppevelt comprendió que la coherencia estructural de un discurso se basa en la formulación interna del texto. En sí, se trata de la composición coherente de las oraciones. Esta coherencia se va a derivar del proceso de creación, también llamado *inducción textual* (Reig, 2010).

Sin más, el aporte de Louwerse (2004) indica que: *“Aquí usamos el término coherencia para las relaciones representacionales y cohesión para las indicaciones textuales a partir de las que debería construirse una representación coherente. La cohesión es la consistencia de los elementos en el texto, la coherencia es la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor. La cohesión no es ni suficiente ni necesaria para la coherencia. En otras palabras, la cohesión no siempre garantiza la coherencia mientras que la ausencia de la cohesión no impide la coherencia. Sin embargo, un texto que tiene elementos de cohesión, generalmente, se percibirá como más coherente que un texto que no los tiene, mientras que un texto sin elementos de cohesión se puede, sin embargo, percibir como coherente.”* (párr. 6).

Coherencia lineal. La coherencia lineal está sujeta en mayor medida al nivel microestructural ya que tiene como principal objetivo la relación entre oraciones en un mismo texto, resguardando la semántica y coherencia del discurso y secuencia textual.

De tal manera, la coherencia lineal solo se puede evidenciar en el análisis específico de la composición de cada oración, y el sentido discursivo, semánticamente dentro de una idea o contenido pertenecientes a un nivel mayor (macroestructura) al cual se debe mantener un sentido general.

Coherencia referencial. Es la relación que se mantiene en lo expresado en un discurso y los conocimientos que han sido aceptados por los lectores. *“La coherencia referencial puede darse a un nivel objetivo o lógico, sociocultural y literaria”* (Petuz, 2015, p. 16).

Retomando lo que es la coherencia general del texto, se han establecidos criterios para evaluar lo que es la coherencia. Como menciona Reyes (2008) *“La coherencia surge de la interacción entre la estructura de dicho texto y la interpretación del lector, que ha de contar con datos contextuales”* (p. 131). Estas son:

a. *El texto debe mantener relevancia.*

La información que mantiene mayor relevancia es la que brinda mucho mayor conocimiento (Pertuz, 2015). Además, el aporte semántico y coherencia se puede medir por medio de la información conocida, además que aporta significado al lector. La información irrelevante es aquellas que no aportan y no mantiene relación con la información conocida, por lo que el lector no podrá integrarlo a sus conocimientos (Reyes, 2008).

b. *El texto debe presuponer correctamente la información conocida.*

Pertuz (2015) expresa que este punto consiste en conocer los conocimientos que posee el lector, con el propósito de añadir nueva información que sea relevante y aporte la adquisición de nuevos conocimientos (Reyes, 2008). Una estrategia es conocer el perfil de su público lector con el propósito de esquematizar los conocimientos que tienen y lo que aportaría a su aprendizaje.

c. *El texto debe tener un tema general.*

Para este criterio de coherencia, Reyes (2008) menciona que:

El autor de un texto debe ser capaz de escribir una oración, o un párrafo, que resuma perfectamente cuál es el tema del texto. A veces esa oración se pone al principio del escrito: <<En este trabajo se explica la formación de las nubes>>. O bien: <<En este trabajo se demuestra la relación entre la temperatura del aire y su condensación>>. Todo el texto, por muy largo y detallado que sea, va a consistir en el desarrollo de ese tema. Las informaciones accesorias deberán integrarse naturalmente en las principales, o eliminarse, de modo que cada parte del texto tendrá sentido en relación con esa estructura básica de significado. (p. 134)

En otras palabras, la complejidad en la redacción general y académica se evidencia en la capacidad del autor en poder resumir en una oración el

tema general. Expresar la semántica de todo el texto expuesto como primera línea para mantener una coherencia de lo que se está expresando.

d. *El texto debe argumentar de forma adecuada.*

La coherencia debe estar expuesta en la continuidad de un texto, que argumente el sentido o la direccionalidad de esta. Es decir, la oración puede mantener incoherencia en su redacción (por ejemplo: No quiero hacer nada hoy, tengo hambre.). En el ejemplo, se puede evidenciar la incongruencia de la oración en su composición, y en su argumentación. Reyes (2008) expone el siguiente ejemplo: El pueblo estaba harto de injusticias y por eso triunfó Napoleón. En dicha oración se expresa la conexión de causa y efecto; sin embargo, no queda expuesta con claridad en el lector, tal vez sí para el escritor.

Por otro lado, la relación entre oraciones incoherentes puede verse inmersas en un solo tema y brindan total coherencia de lo que se desea expresar. Por ejemplo:

Use utensilios de madera, nilón o plástico, ya que el metal ennegrece las superficies. No use paños mojados para coger las tapaderas calientes. Evite el microondas.

En ese sentido se evidencia total incoherencia argumentativa del párrafo; no obstante, si se pone un título como: Cómo tratar las cacerolas. El texto emerge sentido que es sustentado por su título.

e. *El texto debe emplear los mecanismos de cohesión necesarios.*

Es “...la unión entre las partes del texto realizada por medio de mecanismos lingüísticos. La cohesión es un fenómeno superficial, es decir, que se verifica en la superficie lingüística, por medio de pronombres, subordinantes, conectores, repeticiones, etc.” (Reyes, 2008, p. 136). La cohesión sirve como un medio para asegurar la coherencia general del texto. En ese sentido se puede explicar con el siguiente ejemplo:

- a. Compró el videojuego y lo jugó.
- b. Lo jugó y compró el videojuego.

En el caso *b* el pronombre *lo* expresa un objeto incierto, pudo ser el mismo videojuego u otro. Por lo que, se evidencia cierta incoherencia y no es clara la idea por lo que no muestra cohesión. En contraparte, la oración *a* muestra cohesión debido a su estructura y composición: hace referencia a un videojuego que se compró, y luego la secuencia fue jugarlo, y queda claro que se está hablando del mismo videojuego.

2.4.3. Cohesión

La cohesión resguarda la claridad en la sintaxis de un texto. Desde la formación de oraciones conexas que forman un denso proceso lingüístico de composición referido a un tema. Siendo de ese modo, la cohesión brinda la estructura de la composición en torno a la microestructura, lo que aporta a la significancia de la composición. En ese sentido Cassany (1989) lo define como: “...es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con los demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto.” (p. 31).

Dentro de la cohesión de un texto se evalúa la **corrección gramatical**, que es la parte importante del uso adecuado de la fonética y la ortografía, morfosintaxis y léxico.

Cassany (1999) implementa en su libro los dispositivos lingüísticos más importantes según su consideración. Estos son:

a. Mecanismo de repetición

“Uso de procedimientos semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento” (Pertuz, 2015, p. 18).

b. Marcadores del discurso

Se hace uso de conectores en el discurso. Dichos marcadores ayudan a la coherencia interna del texto, párrafo y oración.

c. Cadenas nominativas

Se hace la selección de esquemas semánticos, de acuerdo al público que se dirige. Por lo que se torna complejo el elegir palabras que puedan

ser accesibles y comprensibles para los lectores, que esté en su campo de conocimientos.

d. Sucesión de tiempos verbales

Se hace la selección del tiempo verbal en la composición del texto, haciendo análisis del modo y el aspecto verbal. Todo en coherencia con el tipo de texto que se trata de realizar.

Hasta ahora, se ha visto que la función de la cohesión involucra el sentido coherente que se da mediante su implementación en las microestructuras gramaticales.

Conectores	Conjunciones
	Organizadores textuales
Deícticos	
Sinónimos, antónimos, elipsis	

Figura 3. Elementos de cohesión. Reyes (2008)

Desde lo observado en la figura 3, se procede a realizar el análisis del mismo mediante una ampliación teórica sustentada desde la perspectiva de Reyes (2008) y que aporta a conocer específicamente las variables de redacción académica y las dimensiones ya que aporta a la microestructura.

1. Conectores textuales

Los conectores textuales se subdividen en conjunciones y organizadores textuales. Las **conjunciones** como, *pero*, *sino*, *más* que son usadas en una oración con el objetivo de expresar oposición o alguna contradicción en la idea. *Y*, *pero*, *sin embargo*, tienen la función de conexión (con la excepción de *sino*), el, *pero* puede ser reemplazado por, *aunque* dependiendo del texto. Las conjunciones causales pueden ser *porque*, *ya que*, *como*, *pues*, ya que advierten una causa de una acción o circunstancia.

Por otro lado, se encuentran los **organizadores textuales** que se componen por expresiones adverbiales que sirven para organizar y

desarrollar interacción en el texto, dando un sentido en el discurso. Algunos lo denominan como conectores parafrásticos, o simplemente conectores textuales. Estos son algunos expuestos por Reyes (1989): Además, aún más, encima, por tanto, en primer lugar, antes que nada, ante todo, en principio, igualmente, aun así, ahora bien, por el contrario, no obstante, con todo, luego, enseguida, a continuación, etc.

2. *Deícticos y anafóricos*

Los deícticos, son referencias para el hablante que da conocimiento del lugar, el tiempo en el texto. Algunos ejemplos de deícticos son: *aquí, allí, ahora*, etc. Dado que su intención es centrar la lectura en un tiempo determinado y si la lectura se torna dinámica poder seguir los contextos diversos que plantea el autor.

Los anafóricos, por otro lado, se hacen uso para dar referencias intertextuales. En otras palabras, el uso de pronombres puede tornarse a la función anafórico como el siguiente ejemplo:

Juan llamó a su hermano y *le* pidió que *le* prestara el coche,
porque no sabía que su hermano ya *lo* había vendido.

Él *le* es *a su hermano*, el otro *le* se refiere a *Juan*, y él *lo* hace referencia a *el coche*. El aporte da a nivel de estilo en la redacción.

3. *Sinónimos, antónimos, elipsis*

Las elipsis son usadas para poder dar una pausa, o hacer referencias a sucesos no explícito, pero que son necesarias para la argumentación,

Un hecho = tal suceso = en esa circunstancia

Género masculino = los varones = hombres

Se considera como un puente para la comprensión, que ayuda a no hacer abusos de redundancias en los textos y favorece al nivel estilístico de redacción.

2.5. Glosario de términos

Adecuación textual: Para mayor aclaración, Cassany (1989) brinda el ejemplo siguiente “...un argentino puede usar las formas americanas (*vos, reis, frazada, de arriba*) o las peninsulares correspondientes (*tú, ríes, manta, de gorra o gratis*). Esta elección tiene implicaciones importantes: las primeras formas sólo serán entendidas por algunos americanos de habla española, mientras que las segundas las entenderán todos los hispanohablantes.” (pp. 28-29).

Coherencia textual: Para Pertuz (2015) la coherencia del texto es “*la propiedad del texto que se refiere a las conexiones semánticas o de ideas que existen entre las diversas oraciones, las cuales deben poseer un orden lógico que debe dar cuenta de una estructura comunicativa organizada y lógica*” (p. 15). Cassany (1989) lo define como “...*la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.)*.” (p. 30).

Cohesión textual: Cassany (1989) lo define como: “...*es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con los demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto*.” (p. 31).

Escritura: La escritura es tomada como una competencia que es fundamental en el desarrollo académico, ya que brinda la posibilidad de aprendizaje significativo. Además, aporta al desarrollo de la identidad y fortalece la vida ciudadana (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Por otro lado, también es definida como un medio de interacción con la sociedad, como base de la comunicación comunitaria; inclusive, es base de la cultura y base para la publicación de leyes y estatutos que mantienen en orden una sociedad; se pueden expresar comunicados legales como contenidos creativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016).

Macroestructura: La macroestructura es entendido como la estructura global de un texto. En el sentido que cada texto mantiene un significado en la redacción establecida. Si bien, se tiene entendido que la macroestructura se determina como

el tema central o la esencia del texto que es enfocado manteniendo direccionalidad hacia el tema en especial (Van Dijk, 1980a)

Microestructura: Fuenmayor, Villasmil y Rincón (2008) mencionó que la microestructura es el elemento de las estructuras locales, en un desarrollo textual las partes específicas en la formación de oraciones y proposiciones serán parte del estudio de la microestructura; lo que involucra que el texto mantenga coherencia y sea cohesivo.

Morfología: La morfología se ha definido como un área de la gramática en la que se estudia las palabras y el orden, su estructura y las transformaciones que mantiene en diferentes usos y contextos diferentes (López-Villaseñor, 2008; RAE, 2014).

Oración: Es definida como una estructura gramatical que está compuesto por un sujeto y predicado (RAE, 2014).

Ortografía: Se considera que es el adecuado empleo de las grafías que componen las palabras y el uso correcto de tildes en las palabras que les corresponde según el uso y entonación de las palabras (Ferrucci y Pastor, 2013).

Paráfrasis: Es la explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible. Además, se puede definir como una traducción de versos la cual no sea idéntica a la original, sin perder el sentido semántico del mismo. (RAE, 2014).

Redactar: Es un proceso pensado y analizado con anterioridad en la que se escriben lo sucedido haciendo uso de una estructura en específico: invención, disposición y elocución (Bernal, De Burgos y Iriarte, 2007; RAE, 2014).

Semántica: La semántica estudia el significado de la palabra en los diversos tipos de comunicación y del contenido de las formas (RAE, 2014).

Signos de puntuación: “...son signos ortográficos que organizan el discurso para facilitar su comprensión, poniendo de manifiesto las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes, evitando posibles ambigüedades y señalando el carácter especial de determinados fragmentos.” (Real Academia Española, 2012, p. 60)

Signos ortográficos: “Son todas aquellas marcas gráficas que, no siendo letras ni números, se emplean en los textos escritos para contribuir a su correcta lectura e interpretación.” (RAE, 2012, p. 59). Entre ellas se encuentran los signos diacríticos, de puntuación y auxiliares. Su característica es que se subdividen en dos: simples y dobles; dependiendo la forma: apertura y cierre.

Sintaxis: Es parte de la gramática que tiene como propósito el estudio de las combinaciones de las palabras con el propósito de formar unidades mayores de complejidad manteniendo un sentido, dirección, tiempo y formato adecuado (RAE, 2014)

Superestructura: Es la composición global en la que se caracterizan los diferentes tipos de textos (Van Dijk, 1978).

Texto académico: Se trata de trabajo escrito que brinda conocimiento científico producto de investigaciones que se renuevan constantemente y contextualizan nuevos saberes. Se desarrollan en el ámbito estudiantil de la universidad y mantienen una composición rígida, crítica o neutral (Pertuz, 2015).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Enfoque

El enfoque establecido por en la presente investigación es de cuantitativo, por las características y métodos utilizados para cuantificar mediante la creación de un instrumento (rúbrica) que pueda medir la variable de estudio. Pretende medir y estimar magnitudes del problema estudiado y de la interacción de la variable en su medio natural. Además, se hace uso de métodos estadísticos para corroborar las hipótesis de investigación (Hernández et al., 2014; Delgado, 2010) las cuales han sido planteadas por medio de estudios previos de la investigación (antecedentes) que sustenten el estudio.

3.2. Tipo

La siguiente investigación se ha elaborado según la tipología de investigación básica o investigación fundamental, muy a menudo identificada como la ciencia pura, concepto que puede tener otros significados. Es la ciencia o investigación que se lleva a cabo sin fines prácticos inmediatos, sino con el fin de incrementar el conocimiento de los principios (Hernández et al., 2014).

3.3. Nivel

Para esta investigación se elaboró mediante el nivel descriptivo comparativo de investigación científica, la cual nos permite ser específicos con las propiedades, características de nuestro objeto o población a investigar, lo que nos permite realizar una descripción de la población con respecto a un hecho en particular. En la cual solo se concentra en la recolecta de información y la medición independiente de una variable en una determina sociedad (Hernández et al., 2014). Por otro lado, al ser comparativo la recolecta de datos sirve para realizar comparaciones de dos muestras en específico y establecer diferencias entre ambas o similitudes que pueden beneficiar la descripción y análisis de los resultados (Sánchez y Reyes, 2006).

3.4. Diseño

Con respecto a esta investigación se podría decir que tiene un diseño no experimental por la cual no está fundamentalmente ligada al aspecto de manipulación de la variable estudiada, teniendo como principal objetivo la observación científica de una variable en un contexto cultural determinado no siendo, éstas, provocadas intencionalmente por el investigador (Hernández et al., 2014; Delgado, 2010; Van Dalen & Meyer, 1981).

Además, de que la investigación sea no experimental, pertenece a un corte transversal. Según Liu y Tucker (como se citó en Hernández et al., 2014) el diseño a nivel transversal determina que el procedimiento de recolección de datos solo se dará en un determinado tiempo.

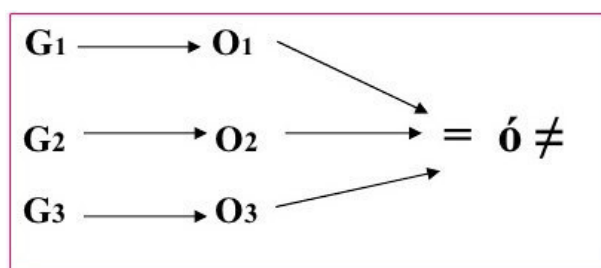


Figura 4. Diseño del nivel descriptivo comparativo

Donde:

G: Grupo.

O: Redacción académica

En ese sentido la figura expuesta muestra que las observaciones a cada grupo se realizan una vez en el tiempo, de una sola variable para determinar en conjunto si existe diferencias o similitudes.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población está conformada por estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana. La característica de la población es que se encuentran cursando el 5to ciclo de la universidad, de la carrera de psicología y educación.

2.5.2. Muestra

La muestra se conformó por un total de 74 estudiantes universitarios entre hombres y mujeres. 35 de estos pertenecen a la facultad de psicología y el 39 restante a la facultad de educación. Debido al muestreo no probabilístico establecido por el propio autor (Sánchez y Reyes, 2006), se elaboraron criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra, la cual delimita cualitativamente las características de a quienes se evaluó.

Criterios de inclusión

- Estudiantes pertenecientes a las facultades de Psicología y Educación.
- Estudiantes del quinto ciclo regular.
- Estudiantes del turno mañana
- Estudiantes que deseen participar voluntariamente.

Criterios de exclusión

- Estudiantes que no pertenecen a las facultades de Psicología y Educación.
- Estudiantes que no sean del ciclo regular requerido.
- Estudiantes pertenecientes a otros turnos que no sea de mañana.
- Estudiantes que no deseen participar en la investigación.

3.6. Identificación de la variable

Variable: Redacción académica

Dimensiones: Macroestructural, Microestructural, Superestructural, Estilístico y Retórico.

Para la medición de la redacción académica, se desarrolló un instrumento de medición en base al marco teórico. El instrumento mantuvo rigurosidad expuesta en su composición. La operacionalización de la variable que se presenta a continuación fue elaborado propiamente por el autor de la tesis basado en la teoría de Van Dijk, sobre la composición de la redacción, basado en los niveles macroestructura, microestructura, superestructura, estilístico y retórico.

3.6.1. *Características de la variable*

La variable en sí, mantiene sus propias características que dan soporte a su medición cuantitativa mediante la rúbrica que se desarrolló como instrumento de medición.

Por su naturaleza: Se considera variable de atributo, en el sentido que solo será medida y no influenciará en los resultados en relación a otra variable (Kerlinger & Lee, 2002)

Por su tipología: De tipo cuantitativa, dado que se operacionaliza para poder ser medida mediante datos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Por su característica: Continua, dado que los puntajes pueden ser variados conforme la redacción va mejorando (Hernández et al., 2014).

Por su nivel de medición: De intervalo, dado que cumple las características de orden y distancia entre las puntuaciones de los datos, mas no, el de origen como punto cero (Sánchez y Reyes, 2006).

3.6.2. Operacionalización de la variable

Tabla 1

Operacionalización de la variable Redacción Académica

Variable	Definición teórica	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de Medición	Calificación	
Redacción Académica	Es un proceso pensado y analizado con anterioridad en la que se escriben lo sucedido haciendo uso de una estructura en específico: invención, disposición y elocución (Bernal, De Burgos y Iriarte, 2007; RAE, 2014).	La redacción académica es un proceso que se evalúa según la macroestructura, microestructura, superestructura, estilístico y retórico, dado a los componentes que recaen en su elaboración y dado al sentido lógico y contenido complejo.	(D1) Macroestructura	D1.1. Idea general	1	Tipo: Cuantitativa	Los puntajes en cada indicador varían del 1 al 5 mediante una escala de tipo Likert.	
				D1.2. Organización (orden)	2			
				D1.3. Información compleja	3			
				D1.4. Exposición de información relevante	4			
				D1.5. Construcción secuencial	5			
			(D2) Microestructura	D2.1. Uso de sinónimos como reemplazo de términos	6			Característica: Continua
				D2.2. Uso moderado de repetición de términos	7			
				D2.3. Ampliación semántica para aclaración de idea	8			
				D2.4. Uso de sustitución nominal	9			
				D2.5. Uso de sustitución oracional	10			
				D2.6. Uso adecuado de marcadores parafrásticos (conectores textuales)	11			
				D2.7. Uso adecuado de deíctico	12			
				D2.8. Uso adecuado de anafórico	13			
				D2.9. Signos de puntuación	14			
				D2.10. Adecuada ortografía	15			
			(D3) Superestructura	D3.1. Orden estructural	16	Nivel de medición: Intervalo		
				D3.2. Introducción	17			
				D3.3. Cuerpo	18			
				D3.4. Conclusión	19			
			(D4) Estilístico	D4.1. Variantes estilísticas formales	20			
				D4.2. Uso de variantes funcionales	21			
				D4.3. Manejo de terminologías adecuadas al texto	22			
(D5) Retórico	D5.1. Atracción léxica	23						
	D5.2. Comprensión del texto	24						

Fuente: Adaptación de la teoría de Van Dijk

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis, interpretación y discusión de resultados

La elaboración del estudio basado en la redacción académica de estudiantes universitarios de las carreras de psicología y educación, mantuvo un propósito científico de medir dos carreras en las que usan con frecuencia redacción tanto para involucrarlo en aspectos académicos como el dictado de clases, elaboración de proyectos educativos, psicopedagógicos, informes clínicos, y, sobre todo: elaboración de artículos científicos. El proceso de análisis se inicia con el aspecto netamente metodológico de la elaboración de un instrumento que mida la redacción académica de los estudiantes diseño bajo la teoría de Van Dijk (1980a). La composición se da mediante los niveles que menciona el autor: macroestructura, microestructura, superestructura, estilístico y retórico. La elaboración conceptual de los indicadores e reactivos, se desarrollaron con rigurosidad. Por otro lado, la estadística interna del instrumento se determinó por un grupo piloto del cual se demostró la validez de las sub-escalas y de una escala general vinculada a la redacción académica, correlacionando de manera alta todas las sub-escalas (o dimensiones) con una dimensión en general. La confiabilidad del instrumento, determinó alta confiabilidad en todas las dimensiones y la escala general, lo que permitió continuar con su evaluación en la muestra sugerida.

Respecto a lo que se ha expuesto en los resultados, la hipótesis general fue de encontrar diferencias entre los estudiantes de psicología y educación en relación a la redacción académica. La prueba de hipótesis se mantuvo significativa y se determinó la diferencia entre ambas, rechazando de ese modo la hipótesis nula. Dichas diferencias pueden verse analizadas mediante el análisis de frecuencias establecidas para ambos grupos. En el grupo de psicología mantuvo una tendencia equitativa entre los niveles bajos y los altos, determinado que casi la mitad de los estudiantes de psicología mantienen niveles bajos y altos. Por otro lado, los estudiantes de educación, han predominado en su gran mayoría el nivel muy bajo. Resultados alarmantes que se pone en análisis. Por un lado, la situación puede verse mejorada por diversos modos como se han visto evidenciados. Como el estudio de Vásquez (2015) quien diseñó talleres

formativos para la redacción de textos, las cuales tuvieron buenos resultados en los textos finales, y evidenciando una amplia diferencia entre los textos. Otro estudio que se puede mencionar es el de Camacho (2017) quien mantuvo la iniciativa de mejorar la redacción de textos argumentativos, obteniendo un resultado post test muy superior al pre test de la investigación. También funcionarían estrategias pedagógicas como el enfocado en el problema, las cuales se han determinado de gran relevancia para incrementar los niveles de redacción (Miranda, 2011).

Realizando un análisis más específico de los resultados, con el sentido de aportar a la hipótesis principal, la hipótesis específica 1, la cual medía las diferencias entre ambos grupos entorno a la macroestructura. Se evidenció que el estadístico no fue suficientemente bajo para poder determinar diferencia entre ambos grupos de alumnos. Por lo que, se tomó la decisión de no rechazar la hipótesis nula, la cual postulaba igualdad. En ese sentido cabe rescatar, que en su gran mayoría todos los estudiantes fueron capaces de establecer una idea general a su texto, asignándoles un título o una temática general en su texto; además, fueron capaces de organizar ideas; tuvieron dificultades en la organización de las ideas al igual elaborar su texto con contenido complejo; no obstante, en su mayoría han presentado información relevante. El problema ha generado en la secuencialidad de los hechos en todo el texto. Los estudiantes han sido equitativos entorno a dicho indicador. En otras palabras, García y Albaladejo (1983) al definir la macroestructura como *“aquella parte del texto que forman las relaciones subyacentes del producto lingüístico que sobrepasan el ámbito oracional”* (p. 143), de determinaría que la idea de representar macroestructuras en un nivel diferente, "superior", incorpora las diversas ideas intuitivas según las cuales la información global está conceptualmente "más alejada" de los fenómenos reales, que los "mismos hechos" están representados, pero de un modo más amplio y, por lo tanto, más general. o punto de vista abstracto (Van Dijk, 1980b). El estudiante debe tener en cuenta la función imprescindible de elaborar un texto correctamente segmentado en su macroestructura, así lo dice Van Dijk (1980a):

Sin la noción de coherencia formulada macroestructuralmente, no sería posible distinguir un discurso del siguiente discurso ni una secuencia de

acción de otra secuencia de acción. Todo esto tiene, por supuesto, importantes implicaciones cognitivas: la información compleja del discurso, episodios, secuencias de acción, etc., puede organizarse en la memoria debido a la información macroestructural. Sin este tipo de organización global en la memoria, la recuperación y, por lo tanto, el uso de información compleja sería impensable. (p. 14).

En relación a la hipótesis específica 2, sobre la microestructura de composición textual de los estudiantes, se demostró que existe diferencias significativas entre ambos grupos (psicología y educación), por lo que se rechazó la hipótesis nula. La evidencia se mostró en la diferencia entre medias la cual fue de 3.708, lo cual es una diferencia significativa, aunque no es muy amplia. Sin embargo, el detalle se aprecia en los resultados de frecuencia: Los estudiantes de psicología mantuvieron niveles equitativos entre los niveles altos y bajos, aparentemente sin diferencias porcentuales amplias; mientras que los estudiantes de educación, mantuvieron en un 56% la predominancia del nivel muy bajo. Lo que demuestra que los estudiantes de psicología mantienen niveles superiores en relación a la microestructura, la cual es definida como elemento de las estructuras locales, en un desarrollo textual las partes específicas en la formación de oraciones y proposiciones serán parte del estudio de la microestructura; lo que involucra que el texto mantenga coherencia y sea cohesivo (Vullasmil y Rincón, 2008). La composición textual se ve definida por la construcción cohesiva utilizando herramientas de repetición y sinonimia para restringir las redundancias en un texto (Martínez, 2002). Las relaciones referenciales y las sustituciones. Por otro lado, también es constituido por elementos singulares postuladas por Cassany (1989) en el código escrito referentes a la ortografía y el uso de signos de puntuación en la composición, considerándose imprescindibles para la construcción microestructural del texto. Además, se denota un resultado alarmante del uso de conectores textuales en ambos grupos dado que juntos mantienen predominancia de niveles bajos. El estudio de Sánchez (2005) argumentaron que el uso de conectores discursivos ha sido predominante en conectores básicos como “que” “pero” “así que” “sino”, mas no en conectores parafrásicos complejos. Al igual que el estudio de García (2009) en la cual los estudiantes no hicieron uso adecuado y constante de las

reformulaciones parafrásticas. En ese sentido, se resalta la relevancia del texto y el enfoque argumentativo en la construcción textual.

Respecto al análisis de la superestructura, evidenciado por la hipótesis específica 3, la cual determinó que existen diferencias entre la superestructura de los estudiantes de psicología y de educación, determinando que la diferencia de las medias es de 1.674 puntos. En ese sentido, se concluye que los estudiantes de psicología mantienen mayor redacción y conocimiento de las superestructuras que los estudiantes de educación. Los niveles de los estudiantes de psicología entorno a la superestructura muestran que los niveles altos superan a los bajos, por lo que se determina que al menos en la mitad de estudiantes conoce delimitar las partes de un texto y redactar las características más importantes. Mientras que los estudiantes de educación mantienen predominancia de niveles bajos en un 72% de la muestra. Señal preocupante dado a la formación académica que se deben realizar. Aclarando las dudas en torno a lo evaluado, la superestructura es la composición global en la que se caracterizan los diferentes tipos de textos. En otras palabras, la superestructura funciona como cierta delimitación de la composición textual ya que al realizar un texto narrativo el enfoque del contenido temático se basará de un formato textual; por otro lado, si la forma textual es periodística, la composición será diferente y su macroestructura y microestructura estarán basadas en un texto expositivo (Van Dijk, 1980b). Es imprescindible el conocimiento y delimitaciones de contenidos para cada parte de un texto, dado que eso muestra categoría de una composición y estilo lingüístico.

En relación a la hipótesis específica 4, en la que se evalúa la diferencias entre los estudiantes de las carreras mencionadas en relación a la sub-escala estilísticos. Se ha determinado que existen diferencias significativas y por lo cual se rechazó la hipótesis nula, la cual mencionaba que había igual de promedio entre ambas. Los niveles en torno a la sub-escala estilístico para los estudiantes de psicología se ve una predominancia a los niveles bajos y un bajo porcentaje en los altos; a diferencia de los de educación quienes conglomeran un amplio porcentaje en los niveles bajos. Van Dijk (1978) se refiere a lo estilístico como:

(...) un determinado enunciado de un hablante determinado puede poseer un estilo respecto de sus demás enunciados, o la totalidad de sus enunciados

puede caracterizarse como un estilo respecto de los de otros hablantes; un grupo de hablantes puede tener un estilo en sus enunciados que sea específico respecto a los de otros grupos y/o respecto del uso lingüístico de toda la comunidad. Injustificadamente, a veces sólo se presta atención al estilo de los textos escritos y en especial a los textos escritos con la función particular (ensayos, novelas). Además, en estos casos el concepto de estilo es tan general que sólo se emplea para designar unos rasgos característicos de estos tipos de textos (p. ej.: 'estilo literario'). (pp. 110-111).

Como último resultado final, la hipótesis específica 5, que evalúa la sub-escala retórico, se puede determinar que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de psicología y educación en torno a la sub-escala retórico. Sin embargo, antes de realizar alguna conclusión, se puede decir que ambos estudiantes mantienen niveles bajos predominantes por lo que se mantienen complicado en su redacción la facultad de ser claros en la idea y que el texto sea comprensible, además de que el texto sea redactado de tal manera que el lector mantenga interés por la información que se ha recopilado.

De tal modo, la evidencia científica muestra la pobre redacción de ambas carreras, pero existe marcada diferencia en la formación de escritura entre ambas, se puede suponer que la exigencia a los futuros psicólogos en relación a la redacción es de mayor categoría que la exigencia de los estudiantes de educación. Por otro lado, ambos presentan deficiencias significativas y alarmantes para ser carreras que involucren un bien social y humano. Finalmente, se postula la necesidad de cambiar un sistema general en función al uso adecuado de la letra y la capacidad de redacción en las carreras.

4.2. Prueba de hipótesis

El proceso de prueba de hipótesis lo iniciaremos realizando la prueba de normalidad para tomar la decisión de qué estadístico utilizar para la prueba de hipótesis y responder a los objetivos planteados en el estudio. Para absolutamente todos los estadísticos inferenciales se tomará un IC del 95%, y un alfa de 5% ($p < .05$).

Prueba de hipótesis para la normalidad

H₀: La distribución es normal.

H₁: La distribución no es normal.

Tabla 2

Prueba de hipótesis para la normalidad

		Kolmogorov-Smirnov		
		Estadís.	g.l.	sig.
Redacción	Psicología	.127	35	.163
académica	Educación	.109	39	.200

En relación a los resultados se expone que la redacción académica tanto para los alumnos de psicología y educación, en este caso se realizó el cálculo de Kolmogorov-Smirnov y se ha determinado que el nivel de significancia de los alumnos de psicología es mayor ($p > .05$) por lo que queda demostrado la normalidad en Psicología.

En relación a los de Educación, ambas pruebas muestran el nivel de significancia superior al planteado ($p > .05$) por lo que se da como conclusión que la distribución es normal en Educación.

Decisión: Con estos resultados se toma la decisión de utilizar una prueba paramétrica, en este caso de comparación de medias se utilizará la prueba t de student para muestras relacionadas.

Hipótesis general

Ho: No existen diferencias en la redacción académica entre los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana (2018).

Hi: Existen diferencias en la redacción académica entre los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana (2018).

Tabla 3

T de student para comparación de medias de la hipótesis general

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Redacción	Psicología	78.31	.172	.679	2.778*	.007	8.95
Académica	Educación	69.36					

**Asumiendo normalidad de varianza*

En relación a la hipótesis principal, se realizó primero el análisis de varianza mediante la prueba de Ficher determinó homogeneidad de varianzas ($F=.172$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 2.778, manteniendo un nivel de significancia de $p=.007$ ($p<.05$). La diferencia entre ambas medias es de 8.95 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, y se acepta la hipótesis de investigación concluyendo que sí existen diferencias estadísticamente significativas.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia es amplia (8.95 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología mantienen un nivel de redacción académica superior a los estudiantes de educación.

Hipótesis específica 1

Ho: No existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.

Hi: Existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.

Tabla 4

T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 1

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Macroestructura	Psicología	17.09	3.308	.073	1.957*	.054	1.727
	Educación	15.36					

**Asumiendo normalidad de varianza*

En relación a la hipótesis específica 1, en primer lugar, se realizó el análisis de varianza mediante la prueba de Ficher determinó homogeneidad de varianzas ($F=3.308$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 1.957, manteniendo un nivel de significancia de $p=.054$ ($p>.05$). La diferencia entre ambas medias es de 1.727 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de **no** rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, debido a la falta de evidencia estadística, por lo cual se toma como verdadera hasta ser expuesta de nuevo en análisis por otras investigaciones.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia es amplia (1.727 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología y de educación mantienen puntajes cercanos que no muestran diferencia en torno a la macroestructura.

Hipótesis específica 2

Ho: No existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes.

Hi: Existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes.

Tabla 5

T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 2

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Microestructura	Psicología	30.66	.001	.978	2.842	.006	3.708
	Educación	26.95					

**Asumiendo normalidad de varianza*

Respecto a la hipótesis específica 2, se realizó el análisis de varianza mediante la prueba de Ficher determinó homogeneidad de varianzas ($F=.001$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 2.842, manteniendo un nivel de significancia de $p=.006$ ($p<.05$). La diferencia entre ambas medias es de 3.708 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, y se acepta la hipótesis de investigación concluyendo que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la microestructura.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia es amplia (3.708 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología mantienen un nivel microestructural en su redacción superior a los estudiantes de educación.

Hipótesis específica 3

Ho: No existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra

Hi: Existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra.

Tabla 6

T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 3

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Superestructura	Psicología	13.57	2.135	.148	2.655	.010	1.674
	Educación	11.90					

**Asumiendo normalidad de varianza*

Respecto a la hipótesis específica 3, se realizó el análisis de varianza mediante la prueba de Ficher determinó homogeneidad de varianzas ($F=2.135$; $p=.148$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 2.655, manteniendo un nivel de significancia de $p=.010$ ($p<.05$). La diferencia entre ambas medias es de 1.674 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, y se acepta la hipótesis de investigación concluyendo que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la microestructura.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia es amplia (1.674 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología mantienen un nivel microestructural en su redacción superior a los estudiantes de educación.

Hipótesis específica 4

Ho: No existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.

Hi: Existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.

Tabla 7

T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 4

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Estilístico	Psicología	10.06	.022	.882	2.189	.032	1.083
	Educación	8.97					

**Asumiendo normalidad de varianza*

En relación a la hipótesis específica 4, se realizó el análisis de varianza mediante la prueba de Ficher determinó homogeneidad de varianzas ($F=.022$; $p=.882$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 2.189, manteniendo un nivel de significancia de $p=.032$ ($p<.05$). La diferencia entre ambas medias es de 1.083 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, y se acepta la hipótesis de investigación concluyendo que sí existen diferencias estadísticamente significativas en la microestructura.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia es amplia (1.083 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología mantienen un nivel microestructural en su redacción superior a los estudiantes de educación.

Hipótesis específica 5

Ho: No existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.

Hi: Existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.

Tabla 8

T de student para comparación de medias de la hipótesis específica 5

		ME.	F	sig.	t	sig.	Diferencia entre medias
Retórico	Psicología	6.94	.957	.331	1.754	.084	.763
	Educación	6.18					

**Asumiendo normalidad de varianza*

Respecto a la hipótesis específica 5, se realizó el análisis de varianza mediante la prueba de Fisher determinó homogeneidad de varianzas ($F=.957$; $p=.331$; $p>.05$) por lo que se utilizó la prueba t de student suponiendo homogeneidad de varianza. La prueba t de student fue de 1.754, manteniendo un nivel de significancia de $p=.084$ ($p>.05$). La diferencia entre ambas medias es de 1.674 puntos.

Decisión: Por lo expresado se toma la decisión de **no** rechazar la hipótesis nula que menciona que no hay diferencias, debido a la falta de evidencia estadística, por lo cual se toma como verdadera hasta ser expuesta de nuevo en análisis por otras investigaciones.

Dado a dichos resultados se demuestra que tal diferencia no es amplia (1.674 puntos), y se concluye que los estudiantes de psicología y de educación mantienen puntajes cercanos que no muestran diferencia en torno a la macroestructura.

4.3. Presentación de resultados

4.3.1. Resultados descriptivos y de frecuencia de los estudiantes de Educación

Los resultados descriptivos obtenidos por los estudiantes de educación se presentan a continuación, dichos resultados sirven para realizar un análisis específico y sirve para la discusión de resultados y contraste de hipótesis.

Tabla 9

Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de educación

Variable	N	Mín.	Máx.	ME.	D.E.	Asimetría	Curtosis
Redacción Académica	39	45	95	69.36	13.74	.241	-.747
Macroestructura	39	10	22	15.36	3.29	.176	-.550
Microestructura	39	16	40	26.95	5.83	.190	-.387
Superestructura	39	7	18	11.90	2.54	.435	.405
Estilístico	39	4	14	8.97	2.15	.217	.403
Retórico	39	4	10	6.18	1.69	.620	-.595

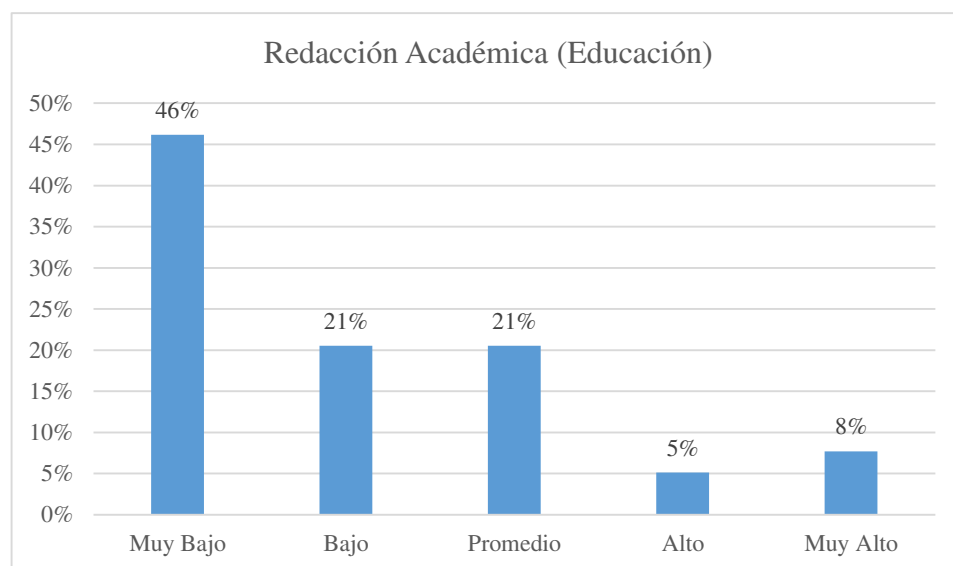
N=sujetos; Mín.=valor mínimo; Máx.=valor máximo; ME.=media; D.E.=desviación estándar.

Los resultados descriptivos muestran que la redacción académica en los estudiantes de educación tiene una media de 69.36 que lo categoriza en el nivel bajo, la desviación estándar obtenida fue de 13.74, la asimetría positiva (.241) y la curtosis negativa (-.747) determinado mayor dispersión de puntajes y teniendo una forma platicúrtica. Por otro lado, en macroestructura muestra una media de 15.36 que lo categoriza como nivel bajo, con desviación estándar de 3.29. La microestructura, por su lado, se aprecia que el promedio fue de 26.95 que lo califica como muy bajo, desviación estándar de 5.83. Por otro lado, la superestructura obtuvo una media de 11.90 que lo califica con muy bajo, desviación estándar de 2.54. La sub-escala de estilístico obtuvo un promedio de 8.97 que lo califica como nivel muy bajo, su desviación estándar fue de 2.15. Por último, la sub-escala retórico obtuvo una media de 6.18 que lo califica como nivel bajo, con desviación estándar de 1.69.

Tabla 10

*Frecuencia de niveles de **redacción académica** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	18	46%	46%
Bajo	8	21%	67%
Promedio	8	21%	87%
Alto	2	5%	92%
Muy Alto	3	8%	100%
Total	39	100%	



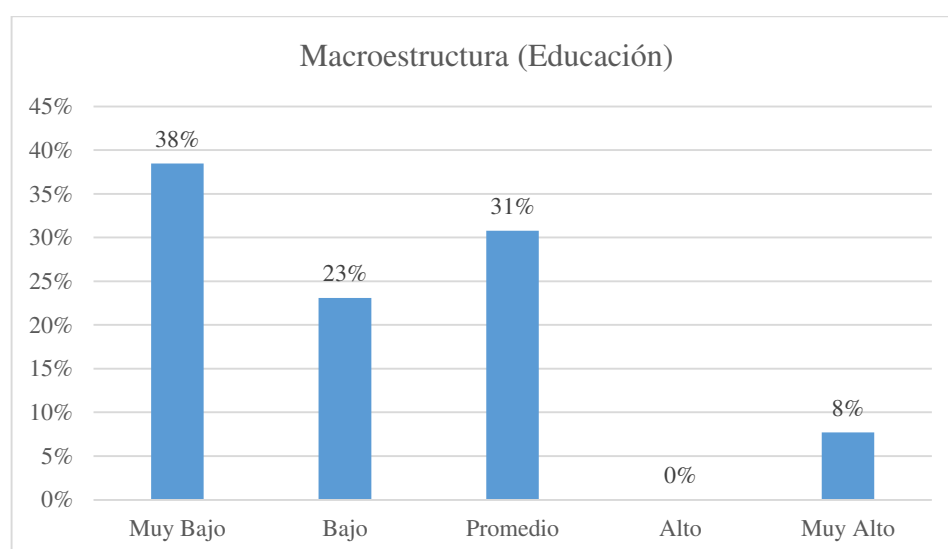
*Figura 5. Frecuencia porcentual de los niveles de **redacción académica** en estudiantes de educación*

Los resultados de redacción académica obtenido por los estudiantes de educación se ha determinado que el 46% de estudiantes presentan un nivel muy bajo de redacción académica, mientras que el 21% presentan un nivel bajo. En sumatoria, de los niveles bajos se presentan un 67% de estudiantes que presentan niveles bajos de redacción académica. El nivel promedio fue de 21% de estudiantes. Mientras que el nivel alto (5%) y el nivel muy alto (8%), que suman el 13% presentan un nivel de redacción alto.

Tabla 11

*Frecuencia de niveles de **macroestructura** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	15	38%	38%
Bajo	9	23%	62%
Promedio	12	31%	92%
Alto	0	0%	92%
Muy Alto	3	8%	100%
Total	39	100%	



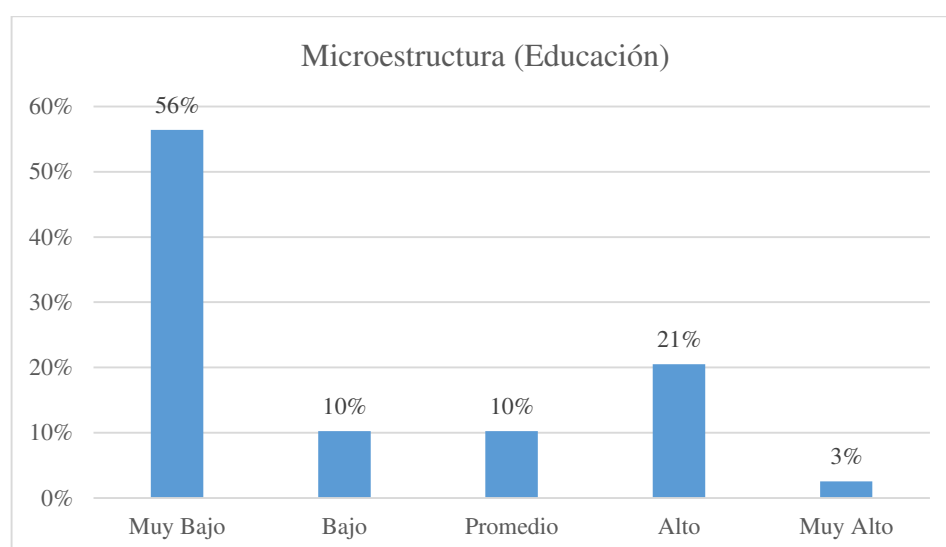
*Figura 6. Frecuencia porcentual de los niveles de **macroestructura** en estudiantes de educación*

Respecto a los niveles en la macroestructura, se muestra que el 38% muestra los niveles predominantes en los inferiores: muy bajo (38%) y bajo (23%), los cuales en sumatoria sería el 61% de los estudiantes, que muestran que hay problemas a niveles generales en uso complejo de información y organización de ideas. Por otro lado, el 31% presentan niveles promedios, lo cual demuestra que aun falta mejorar la redacción a nivel macroestructural. Por otro lado, el nivel alto no obtuvo ningún estudiante como frecuencia, y el nivel muy alto fue del 8%, quienes generan a nivel macro una estructura compleja de información y coherencia y cohesión.

Tabla 12

*Frecuencia de niveles de **microestructura** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	22	56%	56%
Bajo	4	10%	67%
Promedio	4	10%	77%
Alto	8	21%	97%
Muy Alto	1	3%	100%
Total	39	100%	

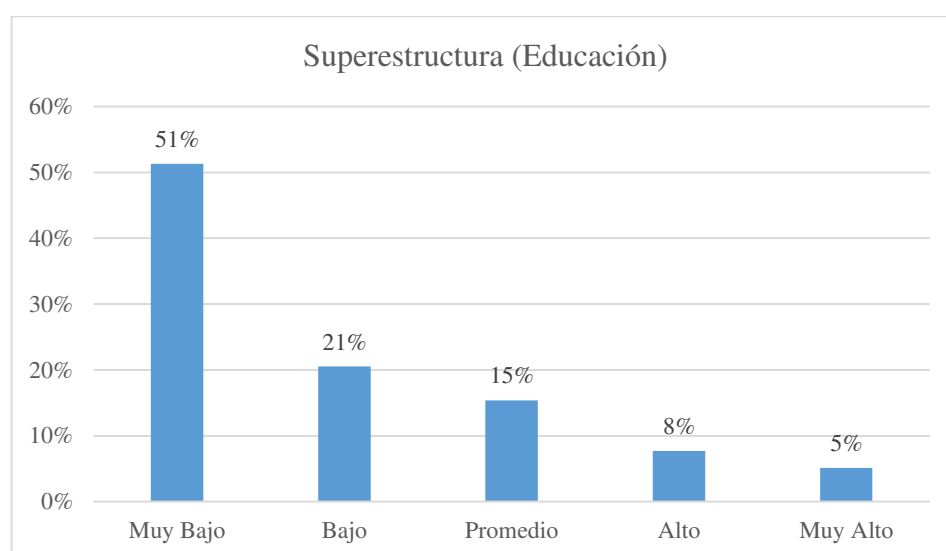
*Figura 7. Frecuencia porcentual de los niveles de **microestructura** en estudiantes de educación*

Los niveles de microestructura de los estudiantes de educación se han presentado como muy bajo (56%), lo cual muestra un nivel bajo del 10%, que sumado se obtiene un 66% de todos los estudiantes presentan entre nivel bajo y muy bajo en la escala de microestructura. Por otro lado, el nivel promedio lo obtiene un 10% de la muestra. El nivel alto es obtenido por el 21% de todos los estudiantes y el nivel muy alto por el 3%, lo que sumaría un total de 24% de los estudiantes que obtienen niveles altos en la composición de la microestructura tanto a nivel de uso y coherencia, como ortografía y signos de puntuación.

Tabla 13

*Frecuencia de niveles de **superestructura** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	20	51%	51%
Bajo	8	21%	72%
Promedio	6	15%	87%
Alto	3	8%	95%
Muy Alto	2	5%	100%
Total	39	100%	



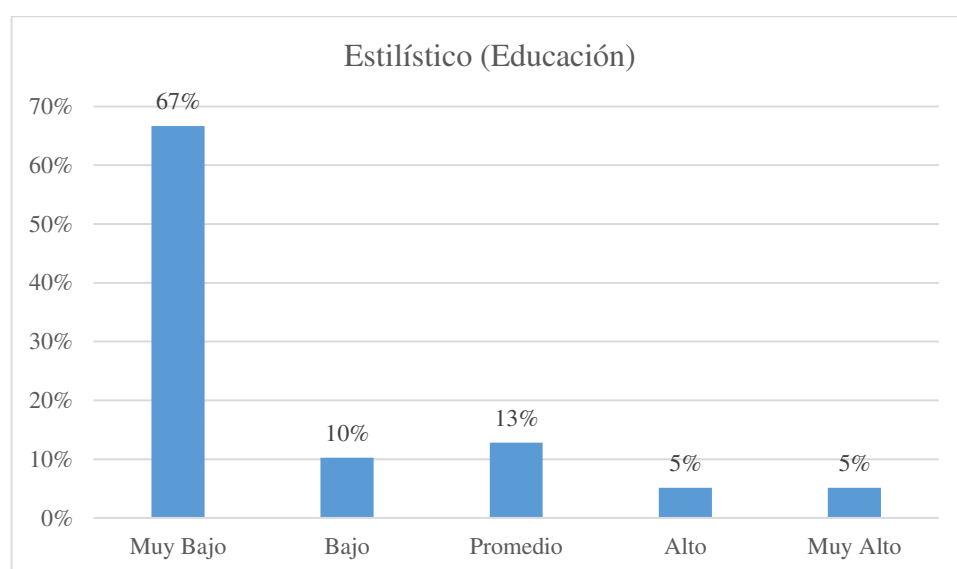
*Figura 8. Frecuencia porcentual de los niveles de **superestructura** en estudiantes de educación*

Respecto al análisis de la superestructura, se ha manifestado que los estudiantes de educación no poseen la habilidad lingüística para poder realizar la introducción, cuerpo o argumentación y la conclusión de sus trabajos académicos. Por lo cual, el nivel predominante fue de muy bajo de un 51%, y el nivel bajo 21%, que sumado fue de 72% lo que determina la predominancia de no saber delimitar las estructuras de un texto argumentativo. Por otro lado, el 8% tuvo un nivel alto y el 5% un nivel muy alto, lo cual demuestra una mínima cantidad de estudiantes que conocen sobre la composición superestructural de los textos.

Tabla 14

*Frecuencia de niveles de **estilístico** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	26	67%	67%
Bajo	4	10%	77%
Promedio	5	13%	90%
Alto	2	5%	95%
Muy Alto	2	5%	100%
Total	39	100%	



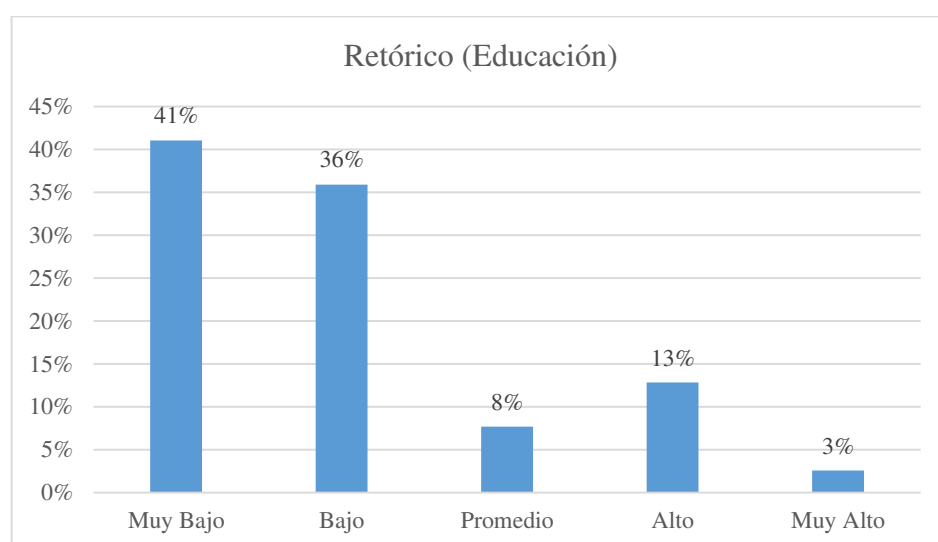
*Figura 9. Frecuencia porcentual de los niveles de **estilístico** en estudiantes de educación*

En relación a los niveles obtenidos por los estudiantes de educación se evidenció que en la sub-escala estilístico la gran mayoría obtuvo un nivel muy bajo (67%) y junto con el nivel bajo (10%) conforman el 77% de todos los estudiantes presentan niveles deficientes en torno al estilo de redacción, a su frecuencia en variantes estilística y funcionales. Mientras que el nivel promedio es conformado por el 13%, el nivel alto 5% y el nivel muy alto es del 5% lo que suma el 10% de los estudiantes de educación hacen uso de las variantes estilísticas y un estilo propio en su redacción.

Tabla 15

*Frecuencia de niveles de **retórico** en estudiantes de educación*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	16	41%	41%
Bajo	14	36%	77%
Promedio	3	8%	85%
Alto	5	13%	97%
Muy Alto	1	3%	100%
Total	39	100%	



*Figura 10. Frecuencia porcentual de los niveles de **retórico** en estudiantes de educación*

En torno a la sub-escala retórico se ha presenciado que en su gran mayoría los porcentajes se distribuyen en el nivel muy bajo (41%) y el nivel bajo (36%) lo que suman un total de 77% de los estudiantes de educación no les aprecia atracción léxica en su composición textual, además no demuestran comprensión semántica en su redacción. Por otro lado, el 8% muestra un nivel promedio en esta sub-escala, mientras que el 13% muestra un nivel alto y el 3% un nivel muy alto, concluyendo que un 16% de los estudiantes mantienen atracción léxica en sus composiciones.

4.3.2. Resultados descriptivos y de frecuencia de los estudiantes de Psicología

El análisis de los estadísticos descriptivos y de frecuencia que se exponen tanto para psicología y educación se basan en la elaboración de baremos mediante el grupo piloto del cual se realizó la validación del instrumento de medición. Por lo cual, se presenta lo siguiente.

Tabla 16

Medidas descriptivas de la redacción académica y dimensiones en estudiantes de psicología

Variable	N	Mín.	Máx.	ME.	D.E.	Asimetría	Curtosis
Redacción Académica	35	56	103	78.31	13.96	.082	-1.177
Macroestructura	35	10	23	17.09	4.27	-.406	-1.081
Microestructura	35	22	42	30.66	5.34	.402	-.767
Superestructura	35	7	18	13.57	2.88	-.394	-.761
Estilístico	35	5	14	10.06	2.08	.188	.011
Retórico	35	3	10	6.94	2.04	-.445	-.641

N=sujetos; Mín.=valor mínimo; Máx.=valor máximo; ME.=media; D.E.= desviación estándar.

En relación a la tabla 30, donde se muestra la distribución de las medidas descriptivas de la redacción académica y sus dimensiones, se puede determinar que los estudiantes de psicología presentan una media de 78.31 de redacción académica los ubica en un nivel promedio. La simetría es positiva cercana a cero, y la curtosis se inclina a distribución extensa (platicúrtica). La macroestructura evidencia una media de 17.09 que lo categoriza como nivel promedio, con una desviación estándar de 4.27 puntos. La microestructura evidencia un promedio de 30.66 categorizándose como nivel promedio, con desviación estándar de 5.34 puntos. Por otro lado, la superestructura mantiene un promedio de 13.57 que según los baremos es un nivel bajo con una desviación estándar de 2.88 puntos. La sub-escala estilístico, mantuvo una media de 10.06 que se denominaría como nivel bajo, con desviación estándar de 2.08. Por último, la sub-escala retórico, tuvo su promedio de 6.94 que se califica como nivel bajo, con una desviación estándar de 2.04.

Los siguientes resultados muestran la frecuencia en niveles de la redacción académica y las sub-escalas, que fueron hallados con los baremos correspondientes.

Tabla 17

*Frecuencia de niveles de **redacción académica** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	9	26%	26%
Bajo	5	14%	40%
Promedio	8	23%	63%
Alto	8	23%	86%
Muy Alto	5	14%	100%
Total	35	100%	

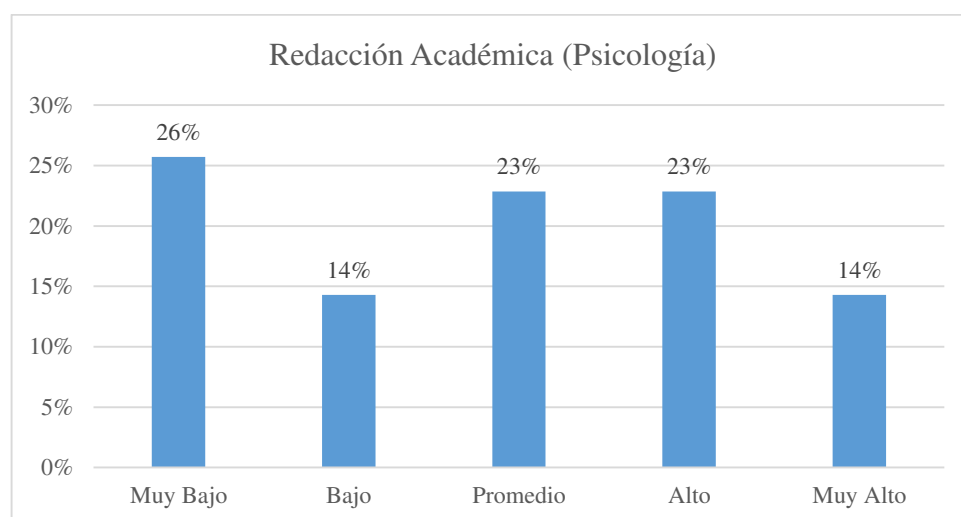


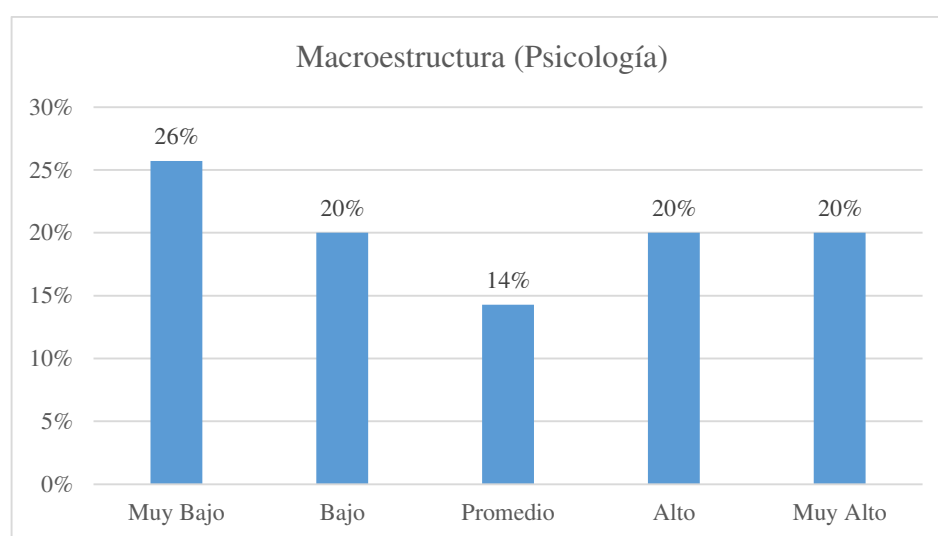
Figura 11. Frecuencia porcentual de los niveles de **redacción académica** en estudiantes de psicología

A nivel general la redacción académica de los estudiantes de psicología, tal como se aprecia en la tabla 31 y figura 29 la predominancia es del nivel muy bajo con un 26%, seguido de un nivel promedio con 23% y alto de 23%, luego los niveles bajo 14% y muy alto 14%. Estos indicadores demuestran la tendencia baja en la redacción académica de los estudiantes de psicología o la concentración de entre los niveles promedio y alto en su redacción. La distribución de los datos demuestra que mayor centralización de personas se encuentran entre promedio y alto que suman el 46%.

Tabla 18

*Frecuencia de niveles de **macroestructura** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	9	26%	26%
Bajo	7	20%	46%
Promedio	5	14%	60%
Alto	7	20%	80%
Muy Alto	7	20%	100%
Total	35	100%	



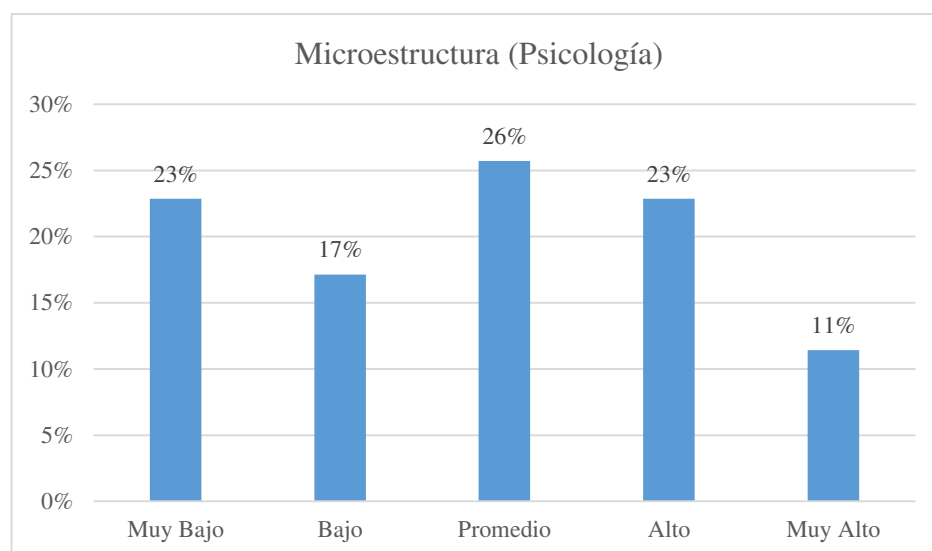
*Figura 12. Frecuencia porcentual de los niveles de **macroestructura** en estudiantes de psicología*

A nivel de la macroestructura, se aprecia en los resultados expuestos que el nivel con mayor índice de frecuencia es muy bajo (26%), seguido del nivel bajo (20%), estos niveles son muestra de la pobreza en la composición macroestructural. Luego siguen los niveles altos (20%) y muy alto (20%) que suman el 40% de la muestra quienes poseen destrezas en la composición de la redacción académica argumentativa. Por otro lado, el 14% restante mantiene un nivel promedio de redacción. Estos resultados muestran cifras alarmantes de inconsistencia e incoherencia en los textos. Sin embargo, mantiene una equidad porcentual en tórnos a los niveles bajos y altos.

Tabla 19

*Frecuencia de niveles de **microestructura** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	8	23%	23%
Bajo	6	17%	40%
Promedio	9	26%	66%
Alto	8	23%	89%
Muy Alto	4	11%	100%
Total	35	100%	



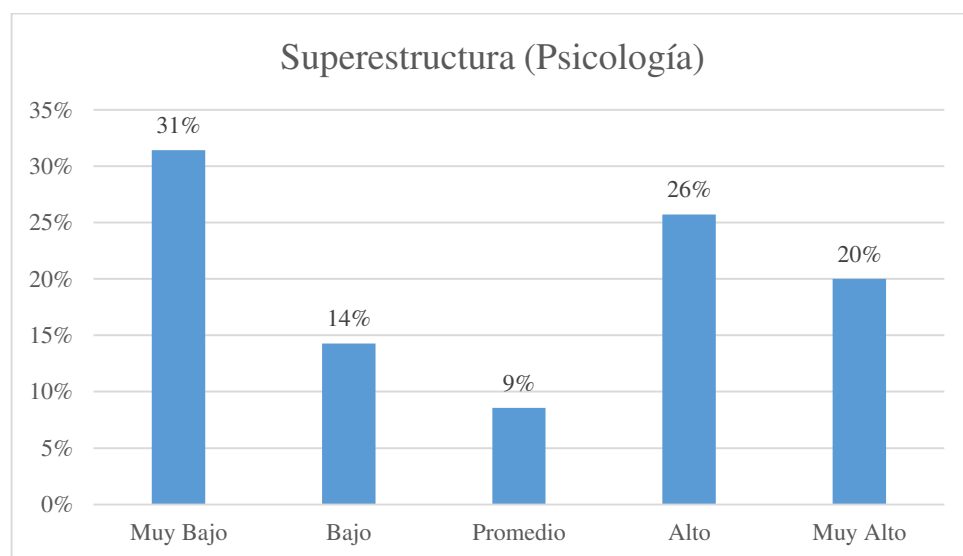
*Figura 13. Frecuencia porcentual de los niveles de **microestructura** en estudiantes de psicología*

Respecto a la microestructura, los niveles que han predominado en los estudiantes de psicología ha sido el promedio (26%), seguido del nivel alto (23%), lo que se puede decir que los estudiantes de psicología mantienen rigurosidad en lo específico más no en la coherencia general (véase la tabla 32). Por otro lado, el nivel muy alto (11%) muestra que existe un grupo de estudiantes quienes mantienen su trabajo en la consistencia internas de la redacción, en la composición de párrafos y oraciones manteniendo coherencia y el adecuado uso de signos de puntuación y ortografía. Por otro lado, el nivel muy bajo (23%) y bajo (17%) muestran que un 40% de todos los estudiantes no mantienen coherencia en la composición microestructural.

Tabla 20

*Frecuencia de niveles de **superestructura** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	11	31%	31%
Bajo	5	14%	46%
Promedio	3	9%	54%
Alto	9	26%	80%
Muy Alto	7	20%	100%
Total	35	100%	



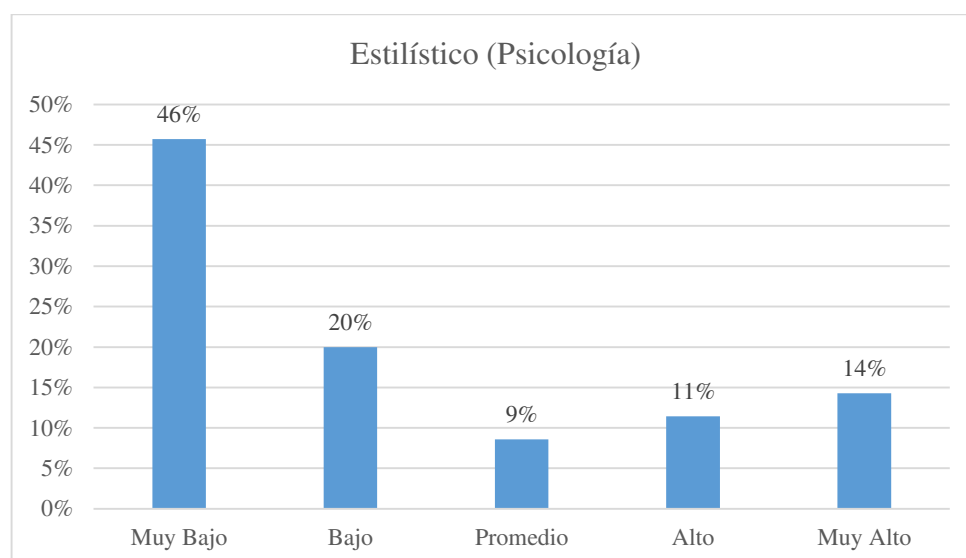
*Figura 14. Frecuencia porcentual de los niveles de **superestructura** en estudiantes de psicología*

Los resultados en torno a los niveles de la sub-escala superestructura de los estudiantes de psicología, se muestra la predominancia del nivel muy bajo (31%) junto con el nivel bajo (14%) concluyen ser un total de 45% de los estudiantes quienes no manejan la adecuación de estructuras y partes de un texto, quienes no saben identificarlos ni entender el contenido que debe establecerse en dichas partes. De tal modo, el nivel promedio obtuvo un 9%. No obstante, el nivel alto (26%) y el nivel muy alto (20%) en su total suman 46% de la muestra de estudiantes de psicología. Lo que determina que ese grupo sí sabe manejar las partes de un texto y conoce la composición de cada uno de estas.

Tabla 21

*Frecuencia de niveles de **estilístico** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	16	46%	46%
Bajo	7	20%	66%
Promedio	3	9%	74%
Alto	4	11%	86%
Muy Alto	5	14%	100%
Total	35	100%	



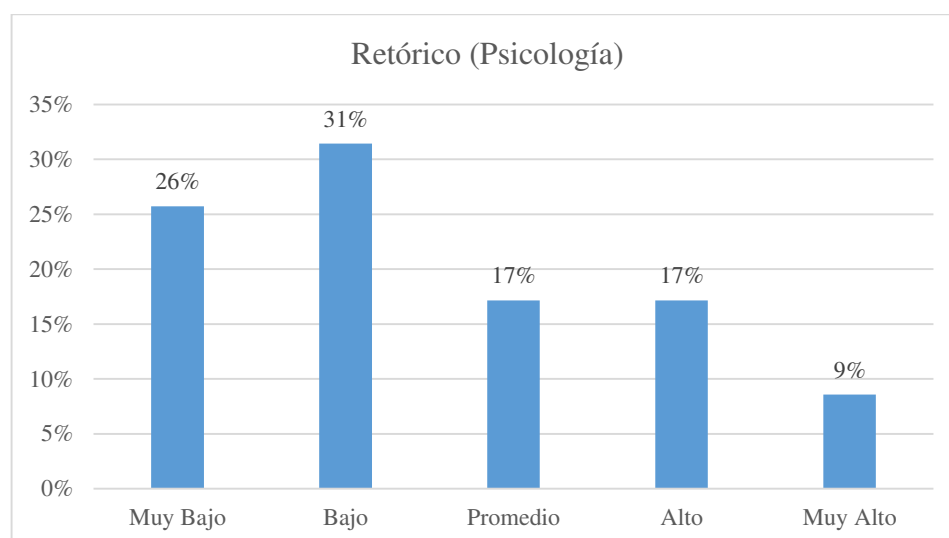
*Figura 15. Frecuencia porcentual de los niveles de **estilístico** en estudiantes de psicología*

En la sub-escala de estilístico, los estudiantes de psicología en su gran mayoría mantienen niveles muy bajo (46%) y bajo (20%) siendo un 66% de estos quienes no poseen independencia de redacción y las expresiones verbales y oracionales mantienen ambigüedades. El 9% tiene un nivel promedio. Mientras que el nivel alto (11%) y muy alto (14%) suman un 25% de los estudiantes, quienes desarrollar una escritura auténtica e independiente de otros estilos, además de utilizar variantes estilísticas y funcionales de la manera adecuada y se ve expresado en su texto.

Tabla 22

*Frecuencia de niveles de **retórico** en estudiantes de psicología*

Niveles	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Muy Bajo	9	26%	26%
Bajo	11	31%	57%
Promedio	6	17%	74%
Alto	6	17%	91%
Muy Alto	3	9%	100%
Total	35	100%	



*Figura 16. Frecuencia porcentual de los niveles de **retórico** en estudiantes de psicología*

La sub-escala retórico, tal y como se muestra en la tabla 36 y figura 34, muestran que los niveles predominantes es el nivel bajo (31%) y muy bajo (26%), lo que demuestra que los estudiantes de psicología mantienen niveles bajos de comprensión en su texto y de poca atracción léxica. Por otro lado, el 17% de estudiantes mantuvo un nivel promedio. Sin embargo, el nivel alto (17%) y muy alto (9%) que suman un 26% de la muestra mantienen niveles adecuados en su redacción, siendo esta comprensible y atractiva a la vista del lector, que permite adentrarse más a la argumentación y conclusiones que da el propio estudiante.

4.3.3. Resultados de la muestra

La muestra evaluada fueron estudiantes de la facultad de Psicología y de Educación de una universidad privada de Lima Metropolitana, las cuales han sido determinado con una totalidad de 74 estudiantes entre ambas carreras. De tal modo, se detalla en los siguientes resultados.

Tabla 23

Frecuencia de estudiantes por carrera

Carrera	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Psicología	35	47%	47%
Educación	39	53%	100%
Total	74	100%	

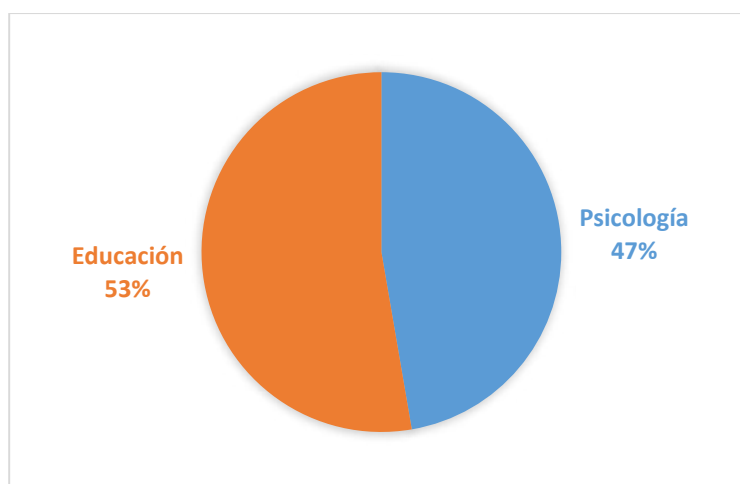


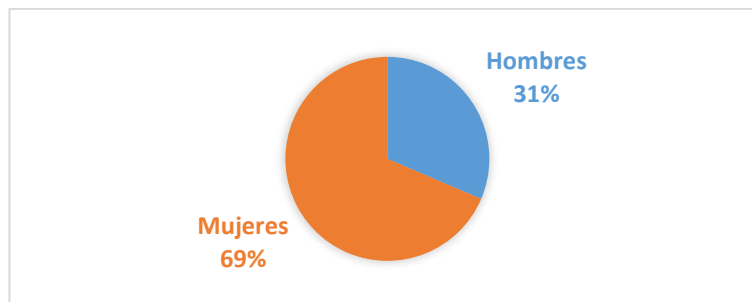
Figura 17. Frecuencia porcentual de los estudiantes en su carrera

Tanto la tabla 3 como la figura 2, determinan que la muestra evaluada suma un total de 74 personas que conforman el 100%, de otro modo, los estudiantes netamente de la carrera de psicología han sido 35, conformando el 47% de la muestra; además, los estudiantes de la carrera de educación han sido un total de 39, que conforman el 53% de la muestra. De tal modo, se evidencia distribución cuasi equitativa para realizar el análisis de inferencial que se muestras posteriormente.

Tabla 24

Frecuencia del sexo en estudiantes de Psicología

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombres	11	31%	31%
Mujeres	24	69%	100%
Total	35	100%	

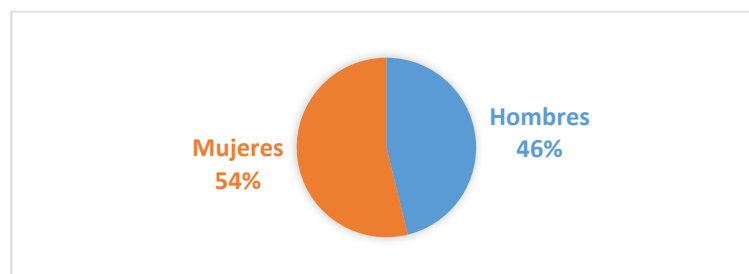
**Figura 18. Frecuencia porcentual del sexo de estudiantes de psicología**

La tabla 4 y la figura 3, muestran que el 31% de estudiantes de psicología son hombres y el 69% son mujeres.

Tabla 25

Frecuencia del sexo en estudiantes de Educación

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hombres	18	46%	46%
Mujeres	21	54%	100%
Total	39	100%	

**Figura 19. Frecuencia porcentual del sexo de estudiantes de educación**

De igual manera en la tabla 5 y figura 4, se determina que el 46% de estudiantes de educación son hombres y el 54% son mujeres.

4.3.4. Proceso estadístico del instrumento

En el presente trabajo se llevó a cabo la elaboración de un instrumento (rúbrica) para medir la redacción académica de los estudiantes evaluados. El instrumento mantuvo se desarrolló mediante una operacionalización como se muestra en la tabla 1. La elaboración de ítems se presenta en el anexo 4. Respecto a la elaboración del instrumento se puede considerar aspectos netamente estadísticos para medir la funcionalidad interna de la prueba mediante una muestra piloto de 42 estudiantes de nivel superior. Lo que se presenta a continuación:

Tabla 26

Análisis descriptivo de los ítems de Redacción Académica

Ítem	Media	D.E	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	3.64	.692	-1.239	3.948
Ítem 2	3.17	1.034	-.906	-.472
Ítem 3	3.29	1.175	.072	-.877
Ítem 4	3.48	.917	-.325	.185
Ítem 5	3.21	1.001	.005	-1.335
Ítem 6	3.00	.733	.000	-1.075
Ítem 7	3.33	.786	-.996	.449
Ítem 8	3.57	.801	-.544	-.146
Ítem 9	3.02	.811	-.332	-.652
Ítem 10	3.00	.855	-.245	-1.018
Ítem 11	2.55	1.365	.952	-.464
Ítem 12	2.74	.701	-.480	.494
Ítem 13	2.93	.838	-.123	-.981
Ítem 14	2.98	1.239	-.357	-1.219
Ítem 15	2.95	1.447	-.015	-1.300
Ítem 16	3.29	.944	-.436	-.600
Ítem 17	3.38	.764	-1.130	.940
Ítem 18	3.45	.803	-.730	-.546
Ítem 19	2.74	1.127	-.095	-1.069
Ítem 20	3.10	.790	.137	-.659
Ítem 21	3.12	.739	.186	-.236
Ítem 22	3.62	.825	-1.085	1.679
Ítem 23	3.19	1.110	-.059	-.860
Ítem 24	3.55	.993	-.531	-.182

Fuente: Elaboración propia

Los resultados descriptivos muestran la presencia de los ítems en relación a las calificaciones obtenidas por la muestra piloto. La variabilidad se muestra amplia en algunos reactivos, lo que muestra presencia de puntajes extremos o alejados. Por ende, la asimetría y la curtosis varían de acuerdo a los ítems.

Validez

Cabe resaltar, que el instrumento fue elaborado para medir de manera individual las escalas: Macroestructura, microestructura, superestructura, estilístico y retórico. Como también puede verse evaluado por un modelo general de redacción académica. Por ese modo, se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) por escalas individuales,

Macroestructura

El AFE de la escala de macroestructura evidenció un KMO de .853 y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .05$), lo que muestra la adecuación de correlación entre los ítems de la escala. El análisis de la varianza total explicada determina la existencia de un solo factor el cual explicar el 67.8%, en este caso se mide la macroestructura como tal. Al igual se mide las correlaciones de los ítems en relación al factor unidimensional de macroestructura el cual varía de .707 a .880 mostrando la adecuación de los ítems al factor (Anexo 5).

Microestructura

El AFE para la escala de microestructura determinó que el KMO se obtuvo en un .652, y la esfericidad de Bartlett fue significativo ($p < .05$). Respecto al análisis de factores se terminó que la existencia de dos factores dentro de la microestructura, estas se podrían calificar como (Construcción semántica y construcción gramatical) las cuales explican el 47.8% de toda la varianza explicada. Se utilizó la rotación varimax para la adecuación de las puntuaciones de los ítems y su relación con los factores (Anexo 5).

Superestructura

Respecto al análisis de AFE para la escala de superestructura el índice de KMO fue de .651 y la esfericidad de Bartlett fue totalmente significativa lo que demuestra la adecuación del modelo. El análisis de varianzas determinó la existencia de un solo factor que explica el 52.34% de toda la varianza explicada. Las correlaciones de los ítems con el factor son moderadas (Anexo 5).

Estilístico

El AFE de la escala estilístico mostró un KMO de .669 con significancia en la esfericidad de Bartlett ($p < .05$). De igual modo se determinó la presencia de un solo factor, que explica el 65.2% de la varianza total. Las relaciones entre el factor y los ítems muestran adecuaciones altas y moderadas como se aprecia en el Anexo 5.

Retórico

El análisis factorial exploratorio dentro de esta escala, determinó que el KMO obtenido fue de .50 con su esfericidad de Bartlett significativo ($p < .05$). Además, se concluyó la presencia de un solo factor que explica el 87.2% de toda la varianza. Y los índices de relación determinados mostraron relación alta de los ítems con el único factor (Anexo 5).

Lo mencionado anteriormente, representan que cada escala de la redacción académica han determinado la existencia de validez interna en cada una de estas. Sin embargo, el estudio y la teoría explican que la redacción académica es un constructo compuesto por estas escalas (la cual llamaremos dimensiones) y, por lo tanto, es necesario evidenciar la existencia de una relación generalizada que pueda determinar que las dimensiones pertenecen a un solo compuesto (redacción académica), y la cual dará sustento mediante un análisis exploratorio.

En ese sentido se determinó realizar un estudio de relación componente-total, en la que se correlacionó las dimensiones y el puntaje general del instrumento para poder observar la adecuación de las correlaciones y determinar si existe relación de todas las escalas en relación a un total general.

El análisis de correlaciones componente-test ha determinado (véase Anexo 6) que las correlaciones son netamente significativas entre las dimensiones y un constructo general. Lo que evidencia la validez de que las estructuras de composición pertenecen a un solo constructo determinado: Redacción académica.

Confiabilidad

La confiabilidad del instrumento se obtuvo mediante el índice de alfa de Cronbach para lo cual se analizó la variable general y sus dimensiones. Los resultados mostraron que la Redacción Académica obtuvo un alfa de .919, lo que determina un alto nivel de confiabilidad. Las sub-escalas o dimensiones tuvieron: Macroestructura, .878 considerándose un alto nivel de confiabilidad; Microestructura, .718, considerándose un moderado nivel de confiabilidad; Superestructura, .683, lo que se determina como nivel moderado de confiabilidad; Estilístico, .730, lo que se considera moderado como nivel de confiabilidad; y, Retórica, .850, categorizándose como nivel alto de confiabilidad (Anexo 7).

4.3.5. Resultados de frecuencia en los ítems

Los resultados de frecuencia de los ítems muestran los resultados obtenidos según el análisis de las composiciones de los estudiantes y evaluados mediante el instrumento de rúbrica elaborado. A modo de análisis se harán muestran los resultados por cada indicador que representa un ítem.

Macroestructura

Ítem 1: Presenta una idea general (tema central)

Tabla 27

Frecuencia del ítem 1: “Presenta una idea general (tema central)”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	3%	3%
En desacuerdo	2	3%	5%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	42%	47%
De acuerdo	33	45%	92%
Totalmente de acuerdo	6	8%	100%
Total	74	100%	

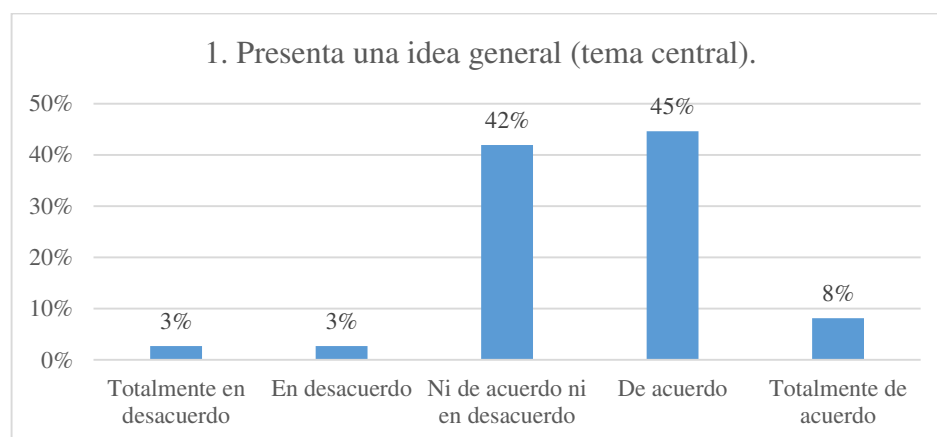


Figura 20. Frecuencia porcentual del ítem 1

El ítem 1: Presenta una idea general, ha demostrado que en su mayoría se está de acuerdo a que el 45% presenta una idea general, el 42% muestra desbalance en dicho reactivo, no siendo del todo conciso en su argumentación general. El 8% presenta definitivamente un eje central en su composición; y el 6% restante no muestra una idea general.

Ítem 2: Muestra organización en las ideas dentro del texto

Tabla 28

Frecuencia del ítem 2: “Muestra organización en las ideas dentro del texto”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	5	7%	7%
En desacuerdo	15	20%	27%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21	28%	55%
De acuerdo	31	42%	97%
Totalmente de acuerdo	2	3%	100%
Total	74	100%	

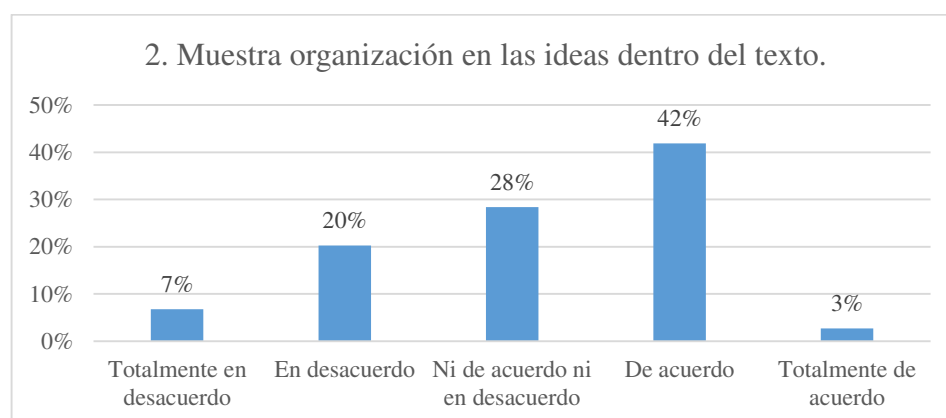


Figura 21. Frecuencia porcentual del ítem 2

Respecto al ítem 2: Muestra organización en las ideas dentro del texto, el 42% de todos los evaluados, presentan una adecuada organización de los textos, mientras que el 28% se concuerda que ni de acuerdo ni en desacuerdo al analizar si las ideas estén organizadas de manera correcta; el 20% muestra desajuste en las ideas del texto, el 7% totalmente no muestra organización de ideas; al contrario, el 3% sí muestra total organización de ideas en su composición textual.

Ítem 3: Refleja el contenido complejo en su composición

Tabla 29

Frecuencia del ítem 3: “Refleja el contenido complejo en su composición”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	4%	4%
En desacuerdo	19	26%	30%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	36%	66%
De acuerdo	13	18%	84%
Totalmente de acuerdo	12	16%	100%
Total	74	100%	

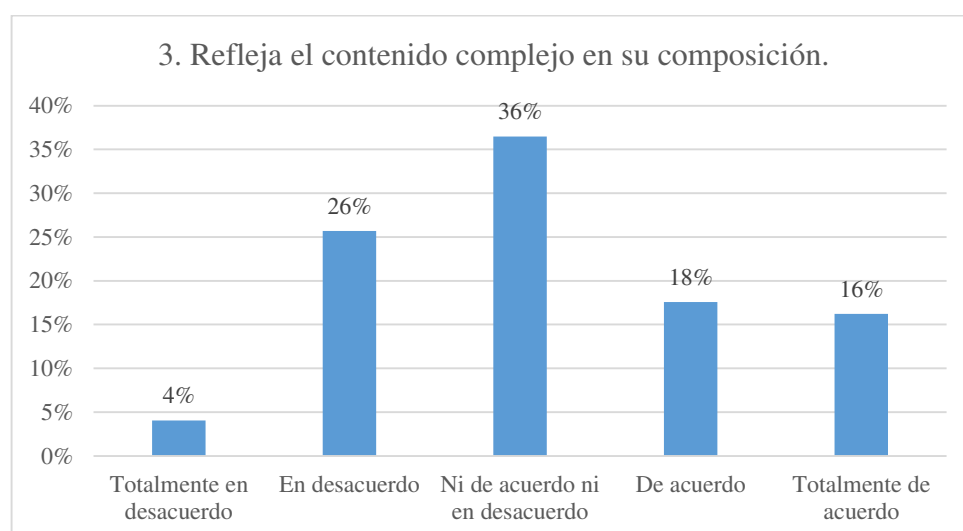


Figura 22. Frecuencia porcentual del ítem 3

Respecto a lo mostrado, el ítem “refleja el contenido complejo en su composición” ha determinado porcentajes alarmantes dando en su mayoría (36%) en la respuesta de ni de acuerdo ni en desacuerdo, que determina ambivalencia de mantener composición con argumentos complejos. El 26%, por un lado, no muestra contenido complejo al igual que el 4% los cuales definitivamente no usan información valiosa en su composición y divagan en su redacción. Por otro lado, el 18%, muestra uso de contenido complejo, y el 16% muestra definitivamente el uso de contenido especializado mediante fuentes de información rigurosa denotándose en su composición textual.

Ítem 4: Muestra información que es relevante y aporta a la idea general

Tabla 30

Frecuencia del ítem 4: “Muestra información que es relevante y aporta a la idea general”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	5%	5%
En desacuerdo	10	14%	19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	31	42%	61%
De acuerdo	22	30%	91%
Totalmente de acuerdo	7	9%	100%
Total	74	100%	

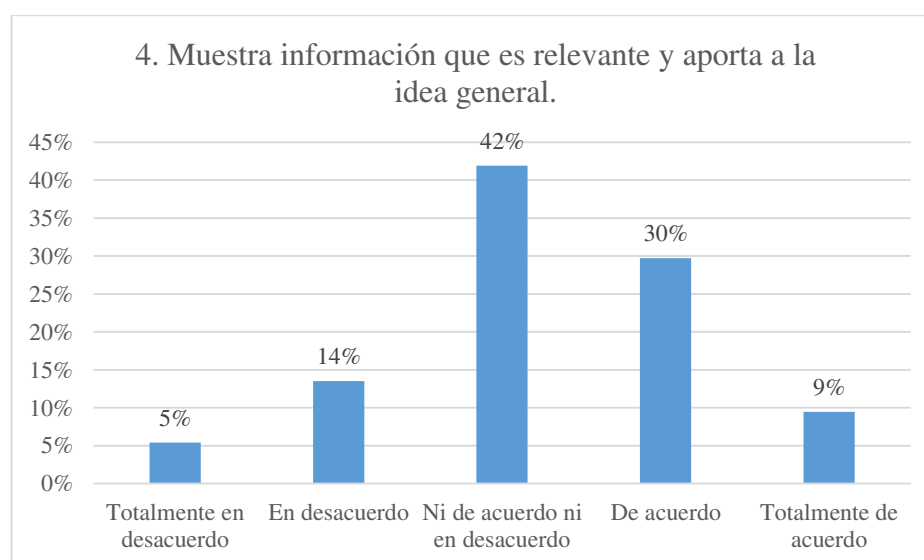


Figura 23. Frecuencia porcentual del ítem 4

Se muestran las respuestas en el ítem 4: Los resultados avalan que el 42% de los estudiantes de ambas carreras no muestran ni un adecuado uso de información pertinente y relevante, de tal modo que usan inconsistencias argumentativas en su texto; ambigüedades semánticas y de análisis. Mientras que el 30% muestra adecuado uso de información que aporte a su texto. El 14% por contraparte muestra inadecuado uso, por lo que se está en desacuerdo. No obstante, el 9% muestra total uso de información consistente que aporte a la idea general; y finalmente, el 5% no muestran información relevante que aporte a la idea.

Ítem 5: Presenta narración secuencial de hechos en la composición

Tabla 31

Frecuencia del ítem 5: “Presenta narración secuencial de hechos en la composición”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0%
En desacuerdo	23	31%	31%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	34%	65%
De acuerdo	21	28%	93%
Totalmente de acuerdo	5	7%	100%
Total	74	100%	

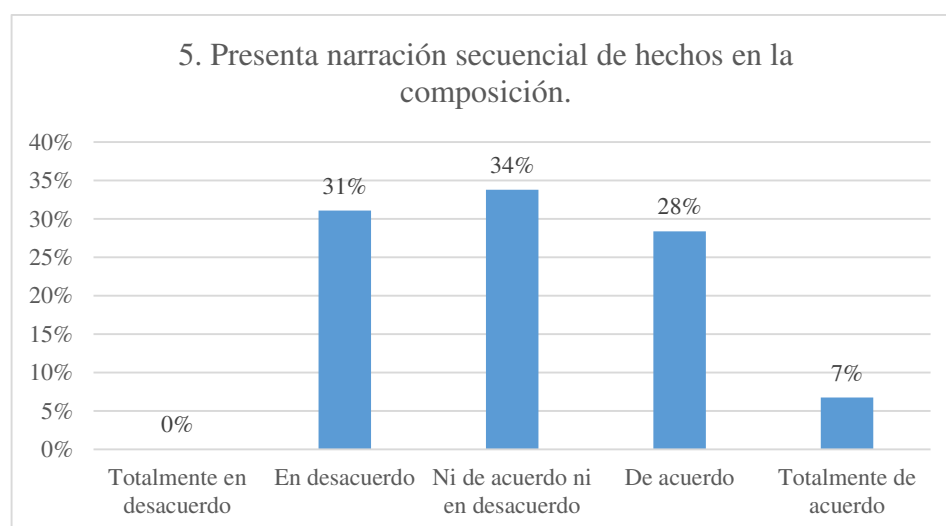


Figura 24. Frecuencia porcentual del ítem 5

En relación al ítem 5, el cual se determina por la secuencialidad de la composición siguiente la coherencia discursiva del texto, se determinó que el 34% no muestra en su totalidad narración secuencial por lo que se está ni de acuerdo ni en desacuerdo que se dé. El 31% mantiene problemas generados en su discurso respecto a la secuencia en la que lo narra. El 28%, por otro lado, mantiene narración adecuado respecto al tema central que se dio. Finalmente, el 7% de todos los estudiantes evaluados, se mantiene en total de acuerdo que presenta excelente secuencialidad en su narración.

Microestructura

Ítem 6: Usa sinónimos para evitar redundancias

Tabla 32

Frecuencia del ítem 6: “Usa sinónimos para evitar redundancias”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	3%	3%
En desacuerdo	23	31%	34%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	33	45%	78%
De acuerdo	12	16%	95%
Totalmente de acuerdo	4	5%	100%
Total	74	100%	

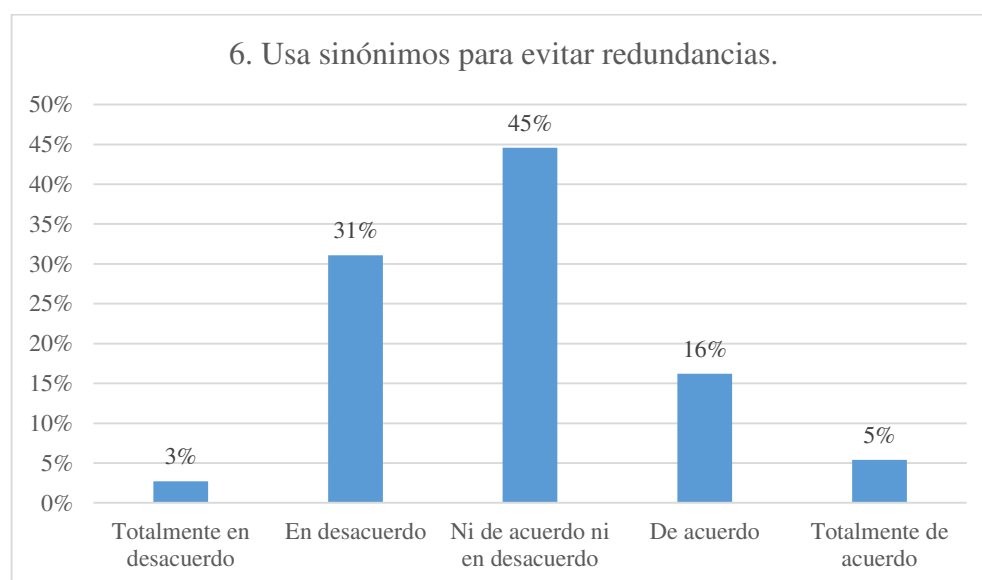


Figura 25. Frecuencia porcentual del ítem 6

Respecto a los resultados obtenidos, se determinó que el 45% de los estudiantes se muestran que no lo hacen con efectividad o adecuado uso de los sinónimos con la intención de evitar redundancias de términos. El 31% no hace uso de los sinónimos al igual que el 3% quienes definitivamente no hacen uso de sinónimos para reemplazar términos. Mientras que el 16% se presenta de acuerdo debido al uso de sinónimos para evitar redundancias en el cuerpo de su composición textual. El 5% definitivamente hace uso de sinónimos que favorecen el discurso.

Ítem 7: Usa la repetición de términos sin llegar a la redundancia

Tabla 33

Frecuencia del ítem 7: “Usa la repetición de términos sin llegar a la redundancia”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	4%	4%
En desacuerdo	11	15%	19%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	29	39%	58%
De acuerdo	28	38%	96%
Totalmente de acuerdo	3	4%	100%
Total	74	100%	

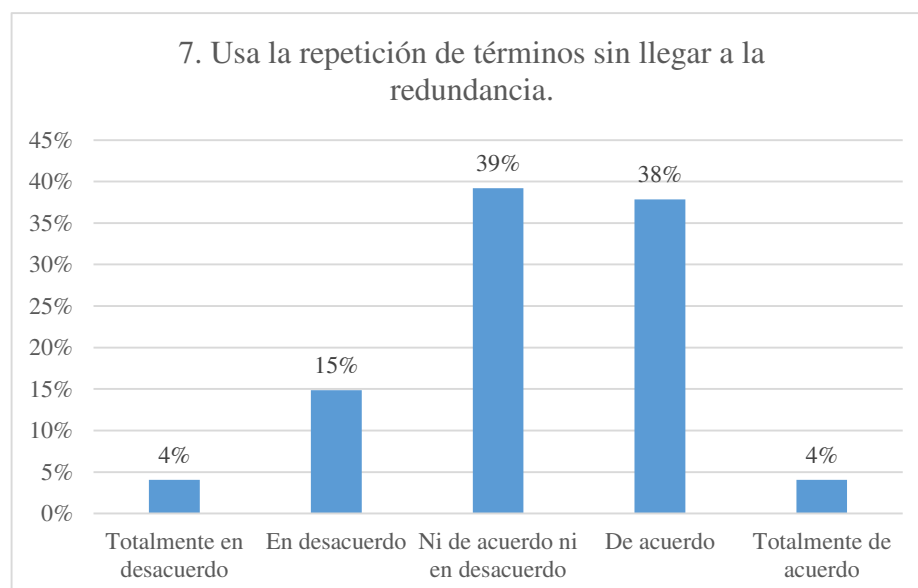


Figura 26. Frecuencia porcentual del ítem 7

Respecto al análisis del ítem 7, se puede determinar que el 39% se muestra de acuerdo ni en desacuerdo mediante el uso de términos de manera adecuada con la intención de no generar redundancias. El 38% hace uso del mismo término y no genera repeticiones léxicas inadecuadas, el 15% sí hace repetición de términos, pero llega al punto de que el discurso se vuelva redundante en torno a una palabra, el 4% de totalmente en desacuerdo no respeta la narración discursiva del texto en relación a la redundancia. Y el 4% restante hace uso de las palabras de manera congruente que genera atracción léxica y no provoca repeticiones incómodas para la lectura.

Ítem 8: Presenta ampliación del contenido de los hechos para mejor entendimiento

Tabla 34

Frecuencia del ítem 8: “Presenta ampliación del contenido de los hechos para mejor entendimiento”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1%
En desacuerdo	14	19%	20%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22	30%	50%
De acuerdo	29	39%	89%
Totalmente de acuerdo	8	11%	100%
Total	74	100%	

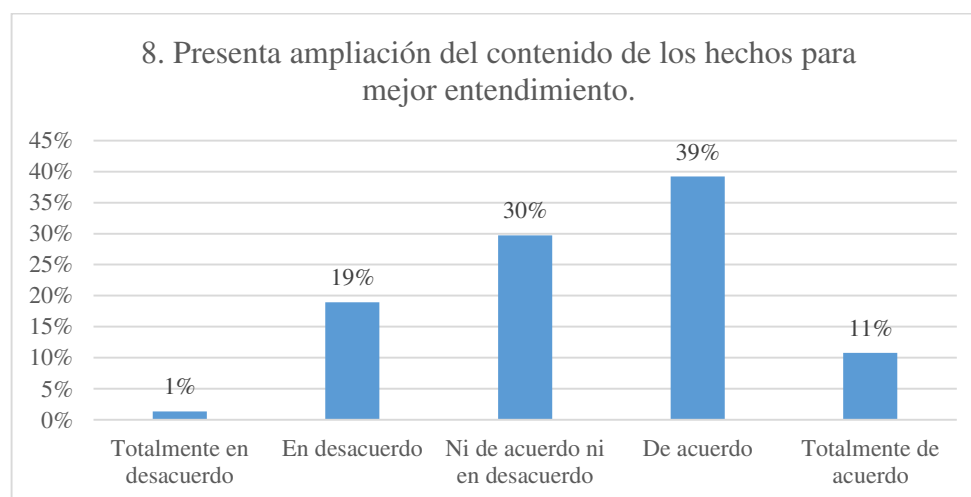


Figura 27. Frecuencia porcentual del ítem 8

Se demuestran la frecuencia de respuestas en torno al ítem 8. Lo que determina que el 39% de los estudiantes muestran ampliación de contenido que favorece la narración y argumentación de los hechos. El 30% hace uso de manera moderada por la que no se ve una ampliación adecuada o esperada. El 19% de determino en desacuerdo debido a que no mantenía información suficiencia que beneficie la argumentación; mientras que el 1% de totalmente en desacuerdo quiere decir que no presenta información añadida que aporte. Mientras que el 11% totalmente presenta información y ampliación de los hechos.

Ítem 9: Hace uso de sustituciones nominales

Tabla 35

Frecuencia del ítem 9: “Hace uso de sustituciones nominales”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	4	5%	5%
En desacuerdo	21	28%	34%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	32	43%	77%
De acuerdo	16	22%	99%
Totalmente de acuerdo	1	1%	100%
Total	74	100%	

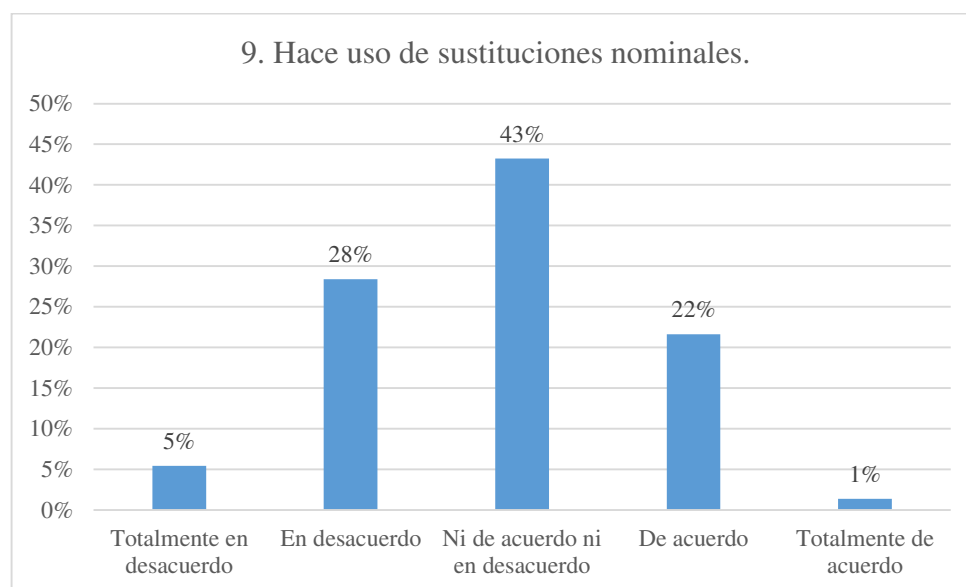


Figura 28. Frecuencia porcentual del ítem 9

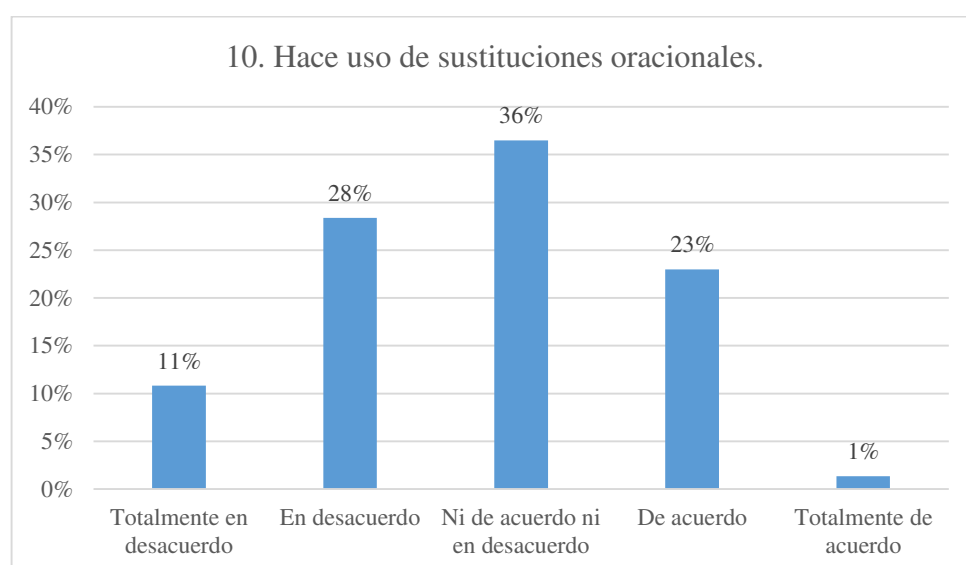
Se ha determinado que las respuestas en torno al ítem 9, sobre el uso de sustituciones nominales. El 43% hace uso de las sustituciones nominales, además, hace uso no adecuado de estas, por lo que se categorizan como ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 28% hace uso errado de las sustituciones nominales, por lo que el 5% no hace uso de dichas sustituciones por lo que genera problemas en la lectura en torno al discurso. El 22% se presenta como de acuerdo por hacer uso de sustituciones nominales de manera adecuada, y el 1% las utiliza de manera que la narración y el discurso del texto presenta sintonía semántica y no comete errores en su uso.

Ítem 10: Hace uso de sustituciones oracionales

Tabla 36

Frecuencia del ítem 10: “Hace uso de sustituciones oracionales”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	11%	11%
En desacuerdo	21	28%	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	36%	76%
De acuerdo	17	23%	99%
Totalmente de acuerdo	1	1%	100%
Total	74	100%	

**Figura 29. Frecuencia porcentual del ítem 10**

En relación con los resultados, que demuestran que el ítem 10. El 36% se le califica como ni de acuerdo ni en desacuerdo sobre el uso de sustituciones oracionales. El 28% se califica como en desacuerdo dado que el uso de sustituciones oracionales no aparenta ser adecuado y el 11% no lo usa. Mientras, que el 23% hace uso adecuado de las sustituciones oracionales en su redacción; finalmente, el 1% de todos los estudiantes hacen uso completo y adecuado de las sustituciones oracionales que aportan la redacción y genera lógica léxica.

Ítem 11: Utiliza conectores textuales para enlazar ideas

Tabla 37

Frecuencia del ítem 11: “Utiliza conectores textuales para enlazar ideas”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	14	19%	19%
En desacuerdo	33	45%	64%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9	12%	76%
De acuerdo	7	9%	85%
Totalmente de acuerdo	11	15%	100%
Total	74	100%	

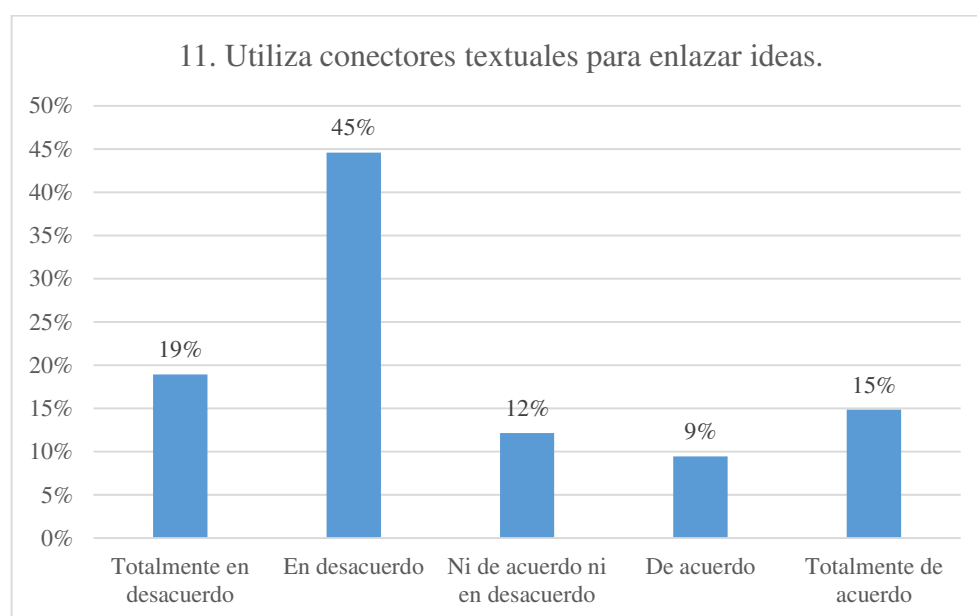


Figura 30. Frecuencia porcentual del ítem 11

El uso de conectores textuales es fundamental para la secuencia del texto y organización de ideas en el discurso y argumentación. Por lo que se ha visto que la gran mayoría de los evaluados en su 45% no hacen uso adecuado de los conectores textuales. El 19% categorizados como totalmente en desacuerdo no hacen uso de conectores en lo absoluto. El 12% utilizan de manera imprecisa, el 9% de manera de acuerdo; sin embargo, el 15% de los estudiantes de ambas carreras muestran el uso correcto en su totalidad sobre los conectores textuales o denominados parafrásicos.

Ítem 12: Hace uso correcto de deícticos

Tabla 38

Frecuencia del ítem 12: “Hace uso correcto de deícticos”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	8	11%	11%
En desacuerdo	21	28%	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	38	51%	91%
De acuerdo	6	8%	99%
Totalmente de acuerdo	1	1%	100%
Total	74	100%	

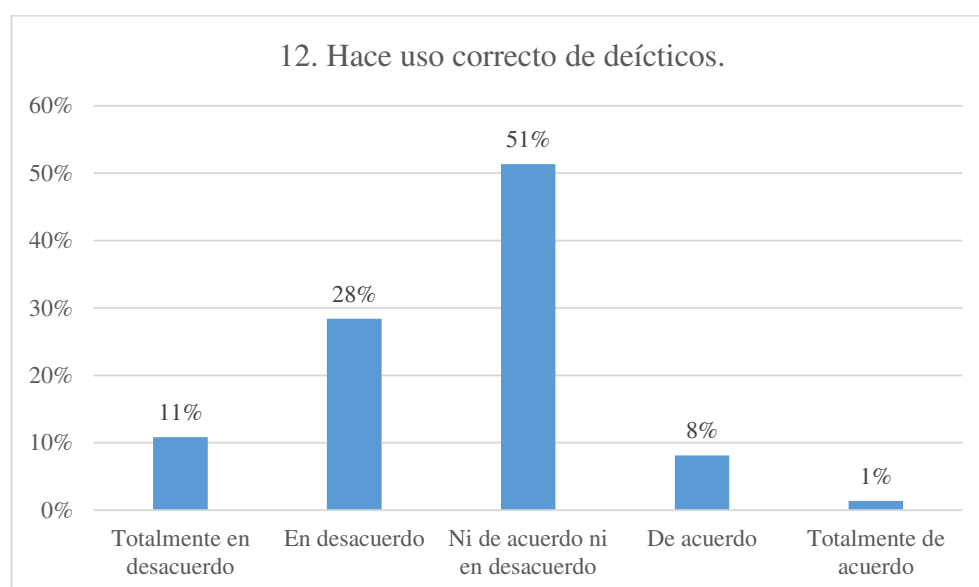


Figura 31. Frecuencia porcentual del ítem 12

El uso correcto de deícticos es una forma de sustitución, el 51% es ambiguo en el uso de deícticos dado que no es usado del todo bien. El 28% lo utiliza de manera incorrecta dando evidencia de que no existe conocimiento en base a la utilización de dicha forma de sustitución. El 11% no hace uso en absoluto de los deícticos, realizando redundancias en el texto. El 8%, por el contrario, realiza un uso bueno de los deícticos en su redacción textual; mientras que, el 1% lo utiliza de manera excelente en su composición.

Ítem 13: Hace uso correcto de anafóricos

Tabla 39

Frecuencia del ítem 13: “Hace uso correcto de anafóricos”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	5	7%	7%
En desacuerdo	27	36%	43%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	35%	78%
De acuerdo	16	22%	100%
Totalmente de acuerdo	0	0%	100%
Total	74	100%	

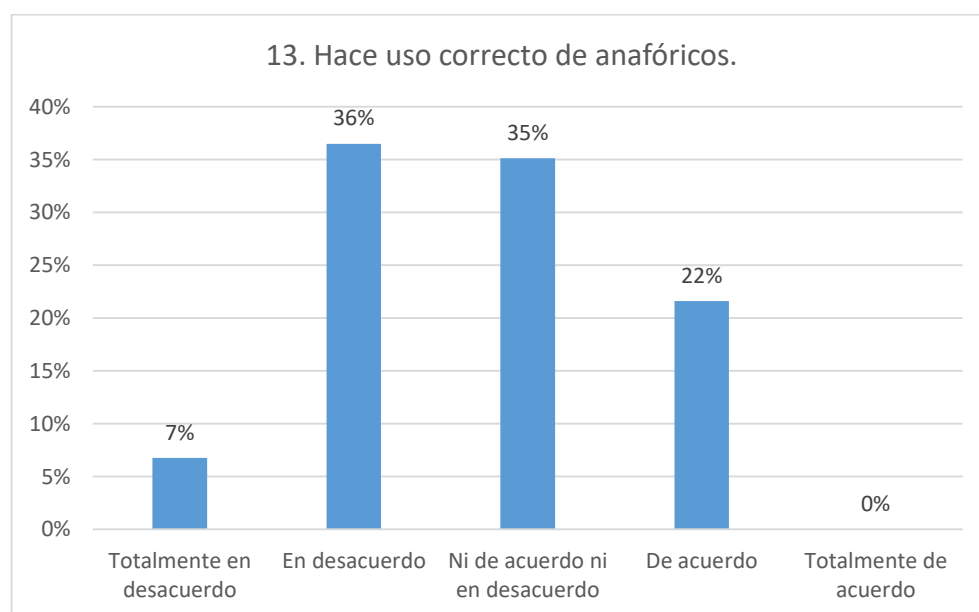


Figura 32. Frecuencia porcentual del ítem 13

El uso adecuado de los anafóricos en el texto, para referirse al tiempo y el espacio en el que desarrolla la contextualización de los argumentos, se muestra un 36% en desacuerdo sobre el uso correcto de los anafóricos, el 35% ni de acuerdo ni en desacuerdo por su ambigüedad. El 22% hace uso adecuado de los anafóricos dado que aportan a la contextualización del problema. Y, por otro lado, el 7% de los estudiantes de psicología y educación no hacen uso de los anafóricos por lo que su delimitación temporo espacial del texto queda inexacto y genera problemas en su discurso.

Ítem 14: Utiliza correctamente los signos de puntuación

Tabla 40

Frecuencia del ítem 14: “Utiliza correctamente los signos de puntuación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	18%	18%
En desacuerdo	19	26%	43%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	17	23%	66%
De acuerdo	22	30%	96%
Totalmente de acuerdo	3	4%	100%
Total	74	100%	

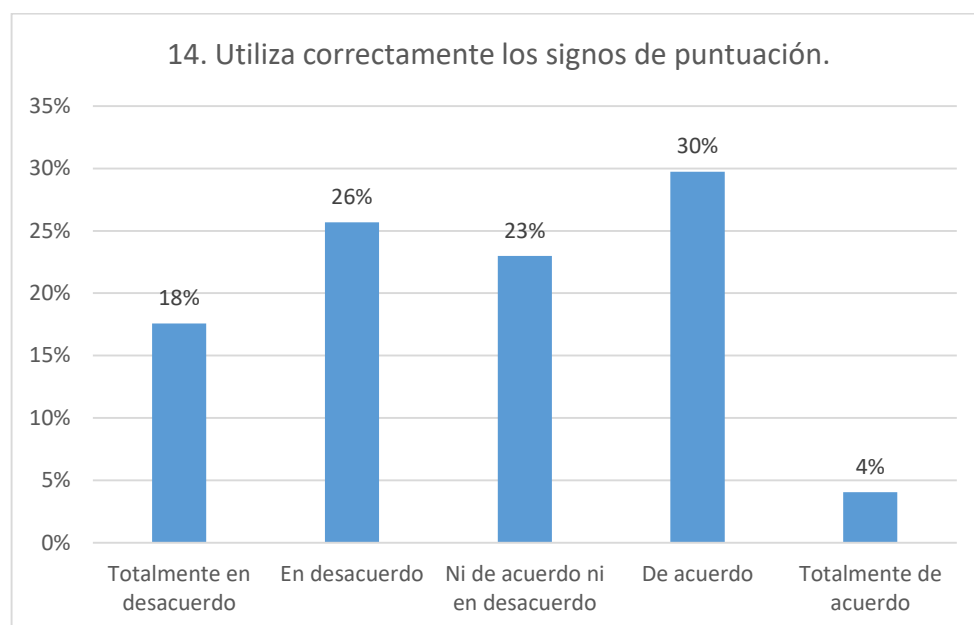


Figura 33. Frecuencia porcentual del ítem 14

El uso de signos de puntuación es un indicador para medir la redacción del estudiante. Por un lado, el 30% de los estudiantes mantienen buen uso de los signos de puntuación por lo que se considera adecuado, el 4% mantienen un uso excelente por lo que se considera totalmente de acuerdo. El 23% hace uso correcto, sin embargo, mantiene errores. El 26% no hace uso adecuado y tiene mayor presencia los errores del uso de los signos de puntuación. Mientras que el 18% no hace uso de dichos signos y evidencia errores gramaticales que no benefician la narración y secuencialidad del texto.

Ítem 15: Presenta adecuada ortografía

Tabla 41

Frecuencia del ítem 15: “Presenta adecuada ortografía”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	13	18%	18%
En desacuerdo	16	22%	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19	26%	65%
De acuerdo	17	23%	88%
Totalmente de acuerdo	9	12%	100%
Total	74	100%	

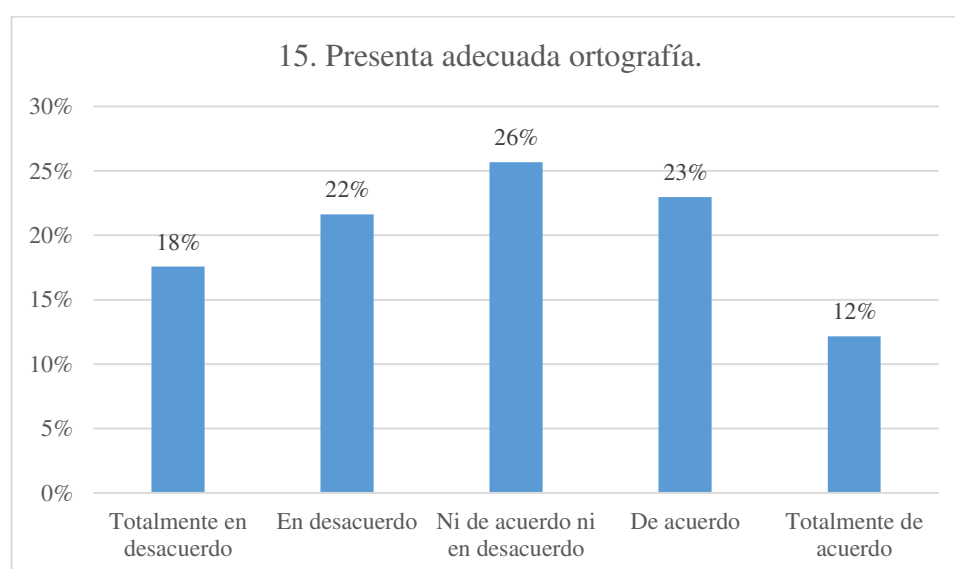


Figura 34. Frecuencia porcentual del ítem 15

La ortografía como signo de buena redacción se aprecia que el 26% mantiene ortografía moderada con ciertos errores. El 23% mantiene ortografía correcta con mínimos errores mientras que el 12% mantiene ortografía excelente. En contraparte, el 22% mantiene mayores errores de ortografía de lo usual, al igual que el 18% quienes han mantenido gran número de errores ortográficos que se aprecian en la lectura textual de su composición, y lo que genera la falta de coherencia y comprensión del texto.

Superestructura

Ítem 16: Delimita correctamente las partes del texto: introducción, el cuerpo y conclusión

Tabla 42

Frecuencia del ítem 16: “Delimita correctamente las partes del texto: introducción, el cuerpo y conclusión”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	3%	3%
En desacuerdo	14	19%	22%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	35%	57%
De acuerdo	25	34%	91%
Totalmente de acuerdo	7	9%	100%
Total	74	100%	

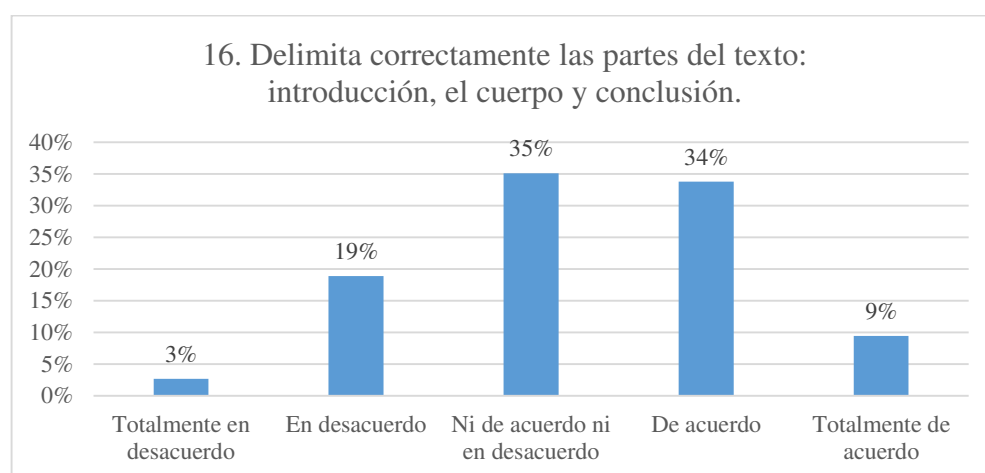


Figura 35. Frecuencia porcentual del ítem 16

Se observa que el 35% se le califica como ni de acuerdo ni en desacuerdo que estén correctamente delimitados dado a que existen características que aún faltan mejorar. El 34% se le asigna de acuerdo dado que presente un orden adecuado, con lagunas limitaciones de contenido. Mientras que el 9% mantiene sus estructuras de manera adecuada. El 19% muestra diversos errores de contenido en la delimitación de las partes; de tal modo, el 3% muestra incongruencia en su distribución y el contenido es disperso y no mantiene secuencia lógica en las partes.

Ítem 17: Presenta adecuadamente las características de una introducción

Tabla 43

Frecuencia del ítem 17: “Presenta adecuadamente las características de una introducción”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1%
En desacuerdo	14	19%	20%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	41%	61%
De acuerdo	25	34%	95%
Totalmente de acuerdo	4	5%	100%
Total	74	100%	

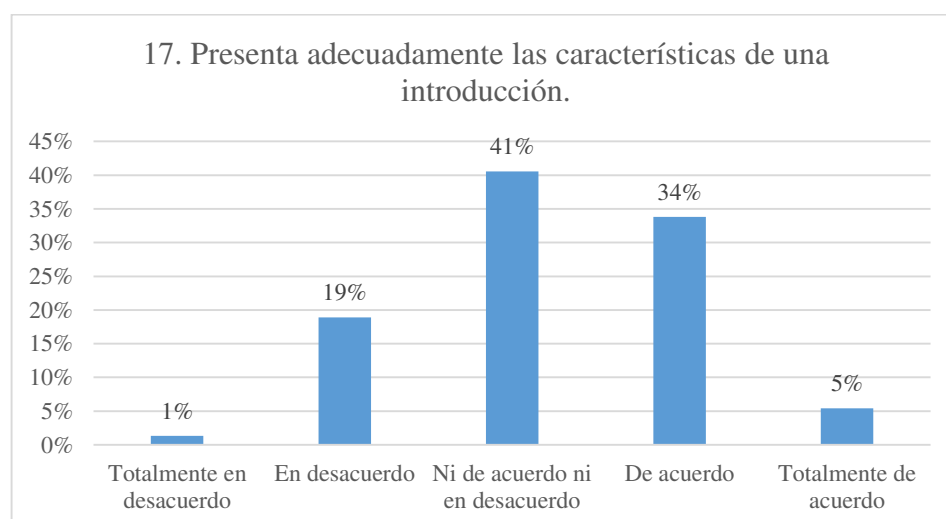


Figura 36. Frecuencia porcentual del ítem 17

Respecto a si mantienen las características de una introducción de manera adecuada se ha determinado que el 41% presentan sus textos y que se califican como ni de acuerdo ni en desacuerdo dado que no mantienen de manera concisa la introducción, pero se aprecia una idea en su composición. El 34% mantiene características adecuadas en su introducción y el 5% excelente estructura de contenido en la introducción. Mientras que el 19% presenta errores con mayor frecuencia en su contenido; y el 1% muestra total incongruencia en la introducción y errores de contenido y forma textual.

Ítem 18: Presenta adecuadamente las características como cuerpo del texto

Tabla 44

Frecuencia del ítem 18: “Presenta adecuadamente las características como cuerpo del texto”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1%
En desacuerdo	15	20%	22%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23	31%	53%
De acuerdo	25	34%	86%
Totalmente de acuerdo	10	14%	100%
Total	74	100%	

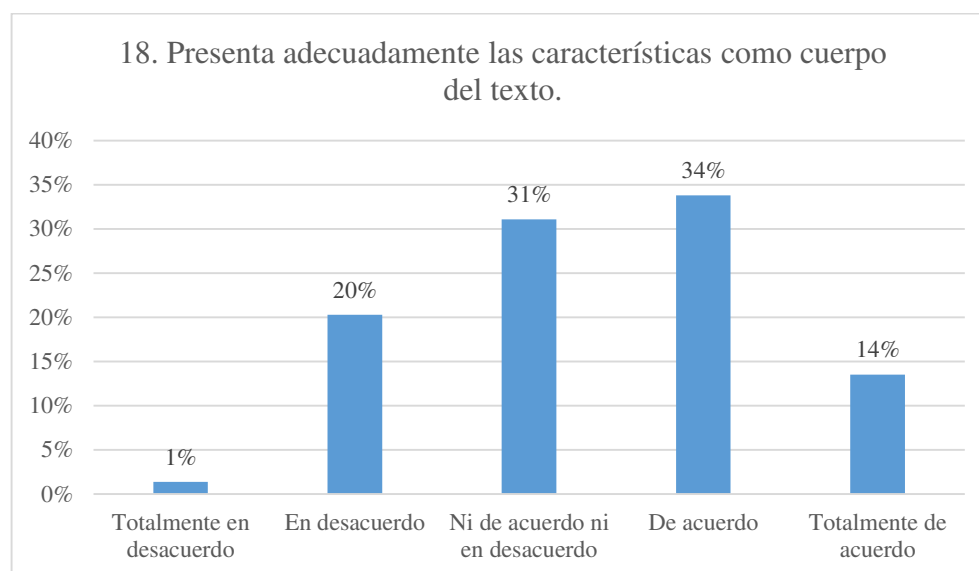


Figura 37. Frecuencia porcentual del ítem 18

Respecto la composición del cuerpo del texto o argumentación expuesta por los estudiantes, el 34% presenta adecuada estructura del cuerpo, mientras que el 31% presenta irregularidades categorizándose como ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 20%, por otro lado, muestra problemas en la composición de la parte central de la redacción, y el 1% no mantiene coherencia sobre las características de elaboración del texto. El 14% restante muestra excelente composición del cuerpo acotando las características argumentativas que se pidió.

Ítem 19: Presenta adecuadamente las características de la conclusión

Tabla 45

Frecuencia del ítem 19: “Presenta adecuadamente las características de la conclusión”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	10	14%	14%
En desacuerdo	19	26%	39%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26	35%	74%
De acuerdo	14	19%	93%
Totalmente de acuerdo	5	7%	100%
Total	74	100%	

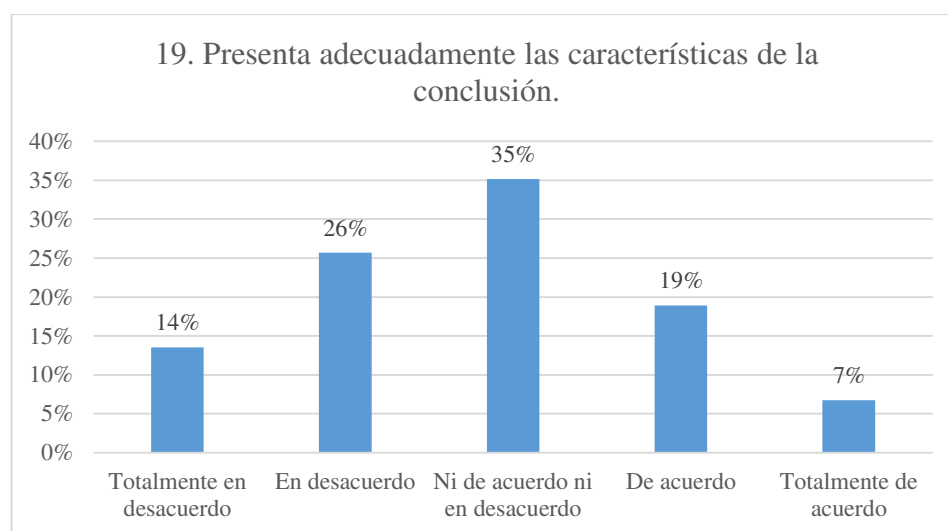


Figura 38. Frecuencia porcentual del ítem 19

El ítem 19, el cual mide la estructura adecuada según las características de la conclusión puede verse que el 35% no presenta en su totalidad las características necesarias de dicha parte, mientras que el 26% muestra problemas en su composición, y el 14% no presenta conclusiones en su composición. En contraparte, el 19% se le califica como de acuerdo por presentar características de una conclusión como resumen y meta análisis del contenido; mientras que el 7% muestra su composición de la parte de manera excelente.

Estilístico

Ítem 20: Utiliza adecuadamente variantes estilísticas que pertenecen al tipo de redacción sugerida

Tabla 46

Frecuencia del ítem 20: “Utiliza adecuadamente variantes estilísticas que pertenecen al tipo de redacción sugerida”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	0	0%	0%
En desacuerdo	19	26%	26%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	49%	74%
De acuerdo	15	20%	95%
Totalmente de acuerdo	4	5%	100%
Total	74	100%	

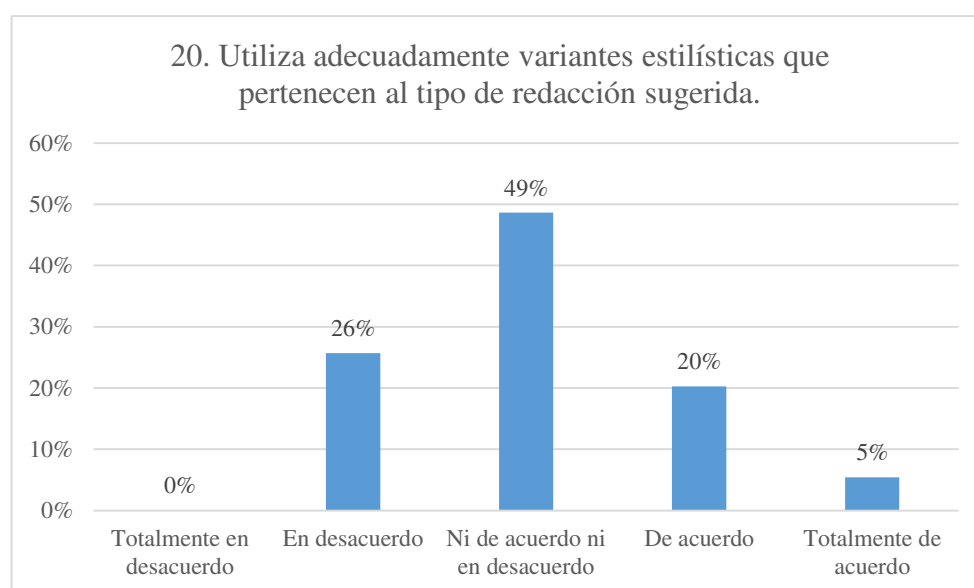


Figura 39. Frecuencia porcentual del ítem 20

Quienes utilizan variables estilísticas se ha determinado que el 49% de los estudiantes hacen uso ni correcto ni incorrecto de las variables estilísticas en un texto; mientras que el 26% de estos, mantiene errores en la utilización del mismo, lo que comprende problemas en su narración auténtica. El 20%, por otro lado, muestra independencia en su estilo y variantes estilísticas, de igual modo, el 5% presenta excelente uso de variantes estilísticas en su composición.

Ítem 21: Utiliza adecuadamente variantes funcionales que pertenecen al tipo de redacción sugerida

Tabla 47

Frecuencia del ítem 21: “Utiliza adecuadamente variantes funcionales que pertenecen al tipo de redacción sugerida”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	3%	3%
En desacuerdo	20	27%	30%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	46%	76%
De acuerdo	13	18%	93%
Totalmente de acuerdo	5	7%	100%
Total	74	100%	

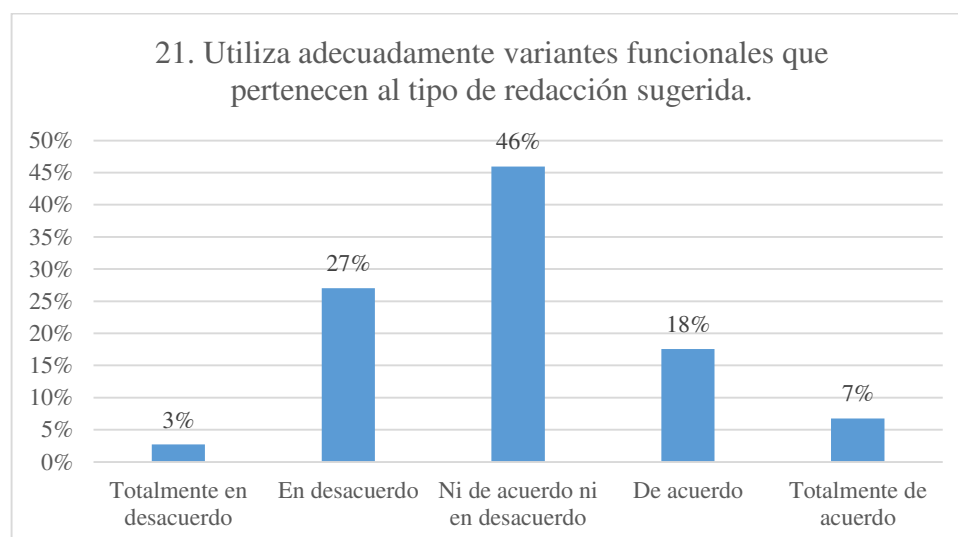


Figura 40. Frecuencia porcentual del ítem 21

De acuerdo a las variantes funcionales en la composición textual, se evidencia que predomina una posición de uso neutral en un 46% de los evaluados. Por lo que el 27% muestra inadecuado apreciación de oraciones que pueden verse variantes funcionales; el 3%, además, no hace uso en su composición de expresiones que pueden ser expuestas en su funcionalidad. No obstante, el 18% muestra uso de expresiones funcionales y el 7% hace uso adecuado de las variantes funcionales que pueden verse expuestas en su texto.

Ítem 22: Elige el vocabulario adecuado para el texto sugerido

Tabla 48

Frecuencia del ítem 22: “Elige el vocabulario adecuado para el texto sugerido”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	2	3%	3%
En desacuerdo	8	11%	14%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	34%	47%
De acuerdo	33	45%	92%
Totalmente de acuerdo	6	8%	100%
Total	74	100%	

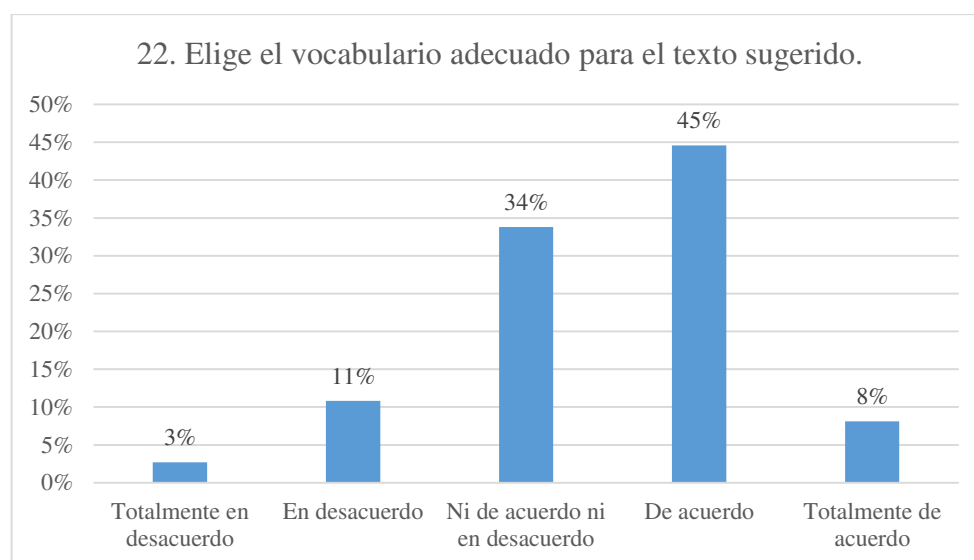


Figura 41. Frecuencia porcentual del ítem 22

El ítem 22, expresa si el vocabulario utilizado en la redacción académica es adecuado para ser un trabajo de texto argumentativo. El 45% se le asigna de acuerdo dado que mantienen palabras técnicas. El 34% mantiene lenguaje popular y técnica, sin hacer diferencia entre ambas, el 11% que se califica como desacuerdo mantiene predominancia de lenguaje vulgar, y el 3% no utiliza tecnicismos en sus expresiones. Por otro lado, el 8% hace uso de palabras técnicas y complejas en su redacción.

Retórico

Ítem 23: *Genera atracción léxica para el lector*

Tabla 49

Frecuencia del ítem 23: “Genera atracción léxica para el lector”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	3	4%	4%
En desacuerdo	21	28%	32%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	32%	65%
De acuerdo	17	23%	88%
Totalmente de acuerdo	9	12%	100%
Total	74	100%	

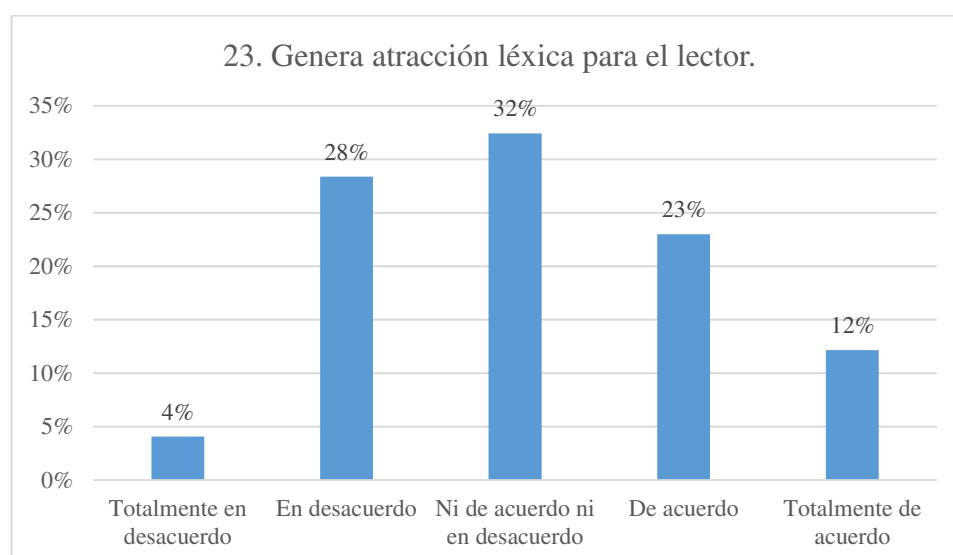


Figura 42. Frecuencia porcentual del ítem 23

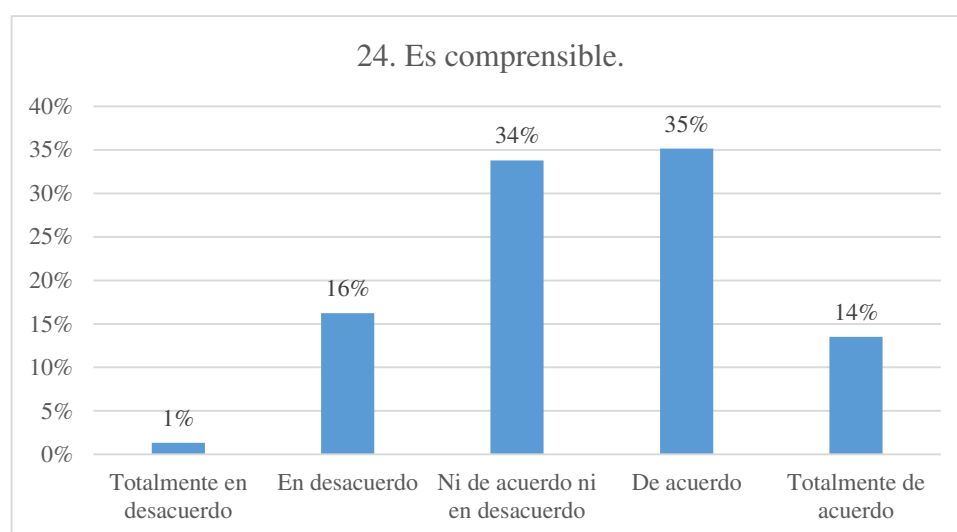
Al enunciado de si genera atracción léxica para el lector, se muestra que el 32% mantiene un nivel intermedio que no se calificaría como alto ni bajo de acuerdo a su nivel de atracción. Mientras que el 28% no genera atracción léxica por los errores de contenido y secuencialidad. El 4% definitivamente, mantiene un lenguaje sin sentido. El 23%, por otro lado, genera atracción en su narración y discurso, por su misma composición. El 12% definitivamente es atractivo para el lector y genera curiosidad y placer de lectura.

Ítem 24: Es comprensible

Tabla 50

Frecuencia del ítem 24: “Es comprensible”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente en desacuerdo	1	1%	1%
En desacuerdo	12	16%	18%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	25	34%	51%
De acuerdo	26	35%	86%
Totalmente de acuerdo	10	14%	100%
Total	74	100%	

*Figura 43. Frecuencia porcentual del ítem 24*

Respecto al último ítem, que su enunciado es “Es comprensible” pues, el 35% de los textos de cada estudiante muestra que son comprensibles y el 14% muestra total comprensión de todas las partes. Mientras que el 34% muestra que ciertas partes son comprensibles y otras no por su secuencialidad. El 16% predomina la incomprensión del texto y coherencia en algunas partes. Mientras que el 1% no es comprensible en su elaboración su redacción y la postura argumentativa.

CONCLUSIONES

Se ha encontrado mediante un grupo piloto que la validez de contenido y de constructo del instrumento elaborado para medir la redacción académica es válido estadísticamente; además, la confiabilidad del instrumento tanto para la escala general como para cada sub-escala mantiene un nivel de confiabilidad moderada-alta. Por lo que, se concluye el adecuado fundamento estadístico para el empleo del instrumento en la muestra.

La hipótesis general, la cual se refiere a las diferencias entre estudiantes de psicología y educación relacionado a la redacción académica, demostró evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula ($p < .05$) que enunciaba igual de medias, por lo que se tomó la decisión: Aceptar que ambos grupos son diferentes, y que los estudiantes de psicología presentan mejor redacción que los de educación.

La hipótesis específica 1 se planteó para hallar las diferencias entre los grupos mencionados en torno a la macroestructura de composición léxica del texto evaluado. Por lo que, se halló estadísticamente que no existe diferencia ($p > .05$), tomando la decisión final de: No rechazar la hipótesis nula debido a falta de evidencia estadística suficiente. En otras palabras, se determina semejanzas a nivel macroestructural de los textos entre los estudiantes de psicología y educación.

La hipótesis específica 2, el cual postulaba las diferencias entre los grupos de psicología y educación en relación a la microestructura. La hipótesis puesta a contraste, obtuvo un t de student estadísticamente significativo ($p < .05$) por lo que se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar como cierta la de investigación.

La hipótesis específica 3, a nivel superestructural, se quiso dar como cierto el postulado sobre diferencias entre los grupos de estudio. Por lo que, se puso en contraste la hipótesis y se calculó la t de student, la cual salió estadísticamente significativo ($p < .05$). Por lo tanto, se tomó la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la de investigación.

La hipótesis específica 4, sobre las diferencias entre los grupos de psicología y educación en relación al estilístico de la redacción. Se obtuvo un t de student

estadísticamente significativo ($p < .05$) por lo que se tomó la dedición de rechazar la hipótesis nula y aceptar como cierta la de investigación.

La hipótesis específica 5, se planteó para hallar las diferencias entre los grupos mencionados en torno a lo retórico de composición del texto. Por lo que, se encontró estadísticamente que no existe diferencia ($p > .05$), tomando la decisión final de: No rechazar la hipótesis nula debido a falta de evidencia estadística suficiente. En otras palabras, se halló semejanzas a nivel retórico de los textos entre los estudiantes de psicología y educación.

RECOMENDACIONES

Se sugiere implementar programas especializados a la formación de estudiantes sobre la redacción y composición textual. No solo para poder brindar mayor conocimiento y mejorar las aptitudes de los estudiantes. Si no, como un impulso educativo que trae prestigio a la institución misma y a la calidad de egresados en el mundo laboral.

Debería aplicarse concursos que apoyen la composición textual, sea en cuentos, historietas, relatos, fábulas, etc., todo esto, con la intención de promover y motivar al estudiante que su conocimiento sobre las artes letradas no es aprendizaje vano, si no, aprendizaje de gran utilidad y que contrae beneficios posteriores.

Se procurar enfatizar en los procesos de lectura y escritura. No se exige desarrollar habilidades de escritura a un nivel superior, por lo contrario, desarrollar habilidades básicas como ortografía y uso de signos de puntuación, morfología, semántica y sintaxis de un texto, partes de una oración y empleo de conectores textuales. Lo suficiente para cuando conlleven estudios superiores no se les complique la actividad académica, sino impulse sus conocimientos hacia lecturas complejas.

Se debe impulsar investigaciones de esta categoría, dado que, la revisión literaria en la actualidad del país, no muestra aportes de estudios como tal: que midan redacción. No obstante, existen aportes netamente cualitativos. Mediante este estudio se brinda un instrumento que debe ser estudiado y tomado como ejemplo, como un instrumento que mida redacción académica de un texto según el criterio del evaluador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J. M. (1990). Eléments de linguistique textuelle. *Études de linguistique Appliquée*, 83, 7-18.
- Alayo, F. (6 de diciembre, 2016). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/peru/peru-sale-lugar-prueba-pisa-2015-152124>
- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, 8, 29-44. Recuperado de <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LZ7LGDHX-2CMWB7-2NZ3/20824-20864-1-PB.pdf>
- Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D. y Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Acción Pedagógica*, 15, 94-98. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17278/2/articulo10.pdf>
- Berlín, J. (1988). Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50(5), 477-494.
- Bernal, L., De Burgos, C. y Iriarte, P. (2ed.). (2007). *Manual de lectura y redacción*. España: Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Bueno, R. (2000). Estructura textual, macroestructura semántica y superestructura formal de la noticia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 6, 239-258.
- Camacho, M. I. (2017). *Estrategias para redactar en la producción de textos argumentativos en estudiantes de quinto grado de secundaria* (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós. ISBN: 84-7509-496-1.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compliadores o escritores? En J.I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.). *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3094043>

- Chinga, G. H. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de Pachacútec* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Delgado, K. (2010). *Investigación Educativa (2da e.d.)*. Lima: Editorial de la Universidad San Martín de Porres.
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Espinoza, F. N. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Edu Sup Rev Cient CEPIES*, 2(1), 80-87. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci_arttext
- Espinoza, F. N. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los estudiantes cursantes del primero año universitario en la UMSA. *Educación Superior – Revista Científica de Publicaciones del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 2(1), 80-87. Recuperado de http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/escepies/v2n1/v2n1_a08.pdf
- Ferruci, G. y Pastor, C. (2013). Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima (tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fregoso, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción: Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44(149), 9-22. Recuperado de <http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/161/1/Problemas%20del%20universitario%20con%20la%20redaccion.pdf>
- Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. *Letras*, 50(77). Recuperado de <http://sci->

hub.tw/http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000200007

García, A. y Albaladejo, T. (1983). Estructura composicional. Macroestructuras. *E.L.U.A.*, 127-180.

García, M. M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Constaste entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1), 46-56. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32425919/Reformulacion_parafrastica_y_no_parafrastica_y_ethos_en_el_discurso_academico_en_espanol.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1521072110&Signature=UdkyO4pB8LjVpp2A7v%2BMUE%2FkkTw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReformulacion_parafrastica_y_no_parafrastica.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: Mc Graw-Hill.

Hunbbel, S. (2016). Cuatro tipos de estilos de escritura: Expositiva, descriptiva, persuasiva y narrativa. Owl, Humanidades.

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (4ta ed.). (2002). *Investigación del comportamiento*. Distrito Federal, DF: McGraw-Hill.

Leki, I. (1991). Twenty-Five Years of Contrastive Rhetoric: Text Analysis and Writing Pedagogues. *TESOL. QUARTERLY*, 25(1), 123-143

López-Villaseñor, M. L. (2008). *El tamaño de familia: correlatos conductuales y de respuesta cerebral del papel de la morfología en el reconocimiento léxico* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali, Colombia: UNESCO.

Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso. *Cinta Moebio*, 24, 288-302.

- Ministerio de Educación. (2016). *¿Qué logran nuestros estudiantes en Escritura? Evaluación Censal de estudiantes 2015*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Informe-para-el-docente-sec.-Escritura-ECE-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados. Lima, Perú: MINEDU. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Miranda, D. M. (2011). Experiencia de la aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbres. *Revista Digital de Investigaciones en Docencia Universitaria*, 5(1). Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/bitstream/10757/273057/1/Articulo-ABP-Diana-Miranda.pdf>
- Núñez, J. A. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*, 26, 44-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n26/2145-9444-zop-26-00044.pdf>
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la escritura de reseñas analíticas. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)*, 6(3), 493-506. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/647/64760303/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Aportes para la enseñanza de la Escritura*. Chile: UNESCO. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4477/Aportes%20para%20la%20Ense%C3%B1anza%20de%20la%20Escritura.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ortiz, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658002>
- Pease, M. A. (2015). El potencial que emerge: cognición, neurociencia y aprendizaje en adolescentes universitarios. M. A. Pease, F. Figallo y L. Ysla. (2015). *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Pontifica Universidad Católica del Perú.
- Pérez, M. R. (2008). Discusiones teóricas y metodológicas sobre el estudio del discurso desde el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 10, 225-247.
- Pertuz, W. (2015). *La escritura en docentes universitarios: caracterización a través de un estudio de caso*. Barranquilla: Universidad del Norte. ISBN: 9789587416428
- Real Academia Española. (2012). *Ortografía Básica de la lengua española*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A. ISBN: 9789584230232
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Reig, A. (2010). Estructura y orden de la información en el discurso administrativo. *RESLA*, 23, 247-265.
- Reyes, G. (6ed.). (2008). *Cómo escribir bien en español: Manual de Redacción*. Madrid: Arco Libros, S.L. ISBN: 9788476353271
- Roca, M. S. (2014). Estrategias cognitivas y metacognitivas de composición escrita que se promueven en un curso de redacción de una universidad privada de Lima (tesis de maestría). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5771/MOREANO_RUTH_ROCA_MARIA ESTRATEGIAS_REDACCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sagi, E., & Dehghani, M. (2013). Measuring Moral Rhetoric in Text. *Social Science Computer Review*, 00, 1-13. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44456177/Measuring_M

oral_Rhetoric_in_Text20160405-14297-200o3c.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMeasuring_Moral_Rhetoric_in_Text.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190716%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190716T205618Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=6d8d334b1fab4b577edbac27c44f8c92c791cb424e983363bf6f165c9fd63c2c

- Sánchez, A. A., Sánchez, L. M., Méndez, J. C. y Puerta, C. A. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista LaSallista de Investigación*, 10(2), 151-163. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/514/572>
- Sánchez, C. (2005). Los conectores discursivos: Su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filosofía y Lingüística*, 31(2), 169-199. Recuperado de <http://repositorio.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14313/4430-6726-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (ed.). (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima, Perú: Visión Universitaria
- Universidad Estatal de San Diego (s.f.). *What is Rhetoric?* Department of Rhetoric & Writing Studies. Recuperado de https://rhetoric.sdsu.edu/resources/what_is_rhetoric.htm
- Van Dalen, D. B., & Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Van Dijk, T. A. (1980b). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Van Dijk, T. A. (1997). *Discourse as Structure and Process*. California, USA: SAGE Publications.

Vásquez, W. A. (2015). Talleres de intervención en torno a la expresión escrita y su influencia en la redacción de textos académicos de estudiantes del segundo ciclo de estudios generales de la Universidad San Martín de Porres, Lima, 2014 (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/951/TM%20CE-Du%20V36%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXO 1. Matriz de problematización

PROBLEMA	VARIABLE	SUBVARIABLES	INTRUMENTO DE COLECTA	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS
¿Existe diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de Psicología y Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2018)?	Redacción académica	1. Macroestructura. 2. Microestructura. 3. Superestructura. 4. Estilístico. 5. Retórico	Rúbrica sobre la Redacción Académica	-Adecuación textual. -Coherencia textual. -Cohesión textual. -Escritura. -Macroestructura. -Microestructura. -Morfología. -Oración. -Ortografía. -Paráfrasis. -Redactar. -Semántica. -Signos de puntuación. -Signos ortográficos. -Sintaxis. -Superestructura. -Texto académico

ANEXOS 2. Matriz de consistencia

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	DEFINICIÓN DE LA VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	METODOLOGÍA
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Redacción	Macroestructural:	Enfoque:
¿Existe diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima (2018)?	Comparar la diferencia entre la redacción académica de los estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima (2018).	Existen diferencias en la redacción académica entre los estudiantes universitarios de una universidad privada de Lima (2018).	Académica La redacción académica es un proceso textual en la que intervienen factores lingüísticos que mantienen una estructura, tiempo y espacio manteniendo un orden.	- Sentido global - Idea general - Coherencia textual con la idea principal.	Cuantitativo.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		Microestructural:	Tipo: Básicae
¿Existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra?	Hallar la diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.	Existe diferencia en el nivel Macroestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que fueron seleccionados como muestra.		- Composición textual. - Coherencia interna menor. - Uso de cohesión. - Uso de repetición. - Uso de sustitución.	Nivel: Descriptivo-Comparativo.
¿Existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes?	Encontrar la diferencia en el nivel Microestructural de	Existe diferencia en el nivel Microestructural de redacción académica de los mencionados estudiantes.		Superestructural: - Orden estructural. - Tipo de texto elaborado.	Diseño: No experimental de corte transeccional.
					Población Estudiantes universitarios de las facultades de psicología y educación de una universidad privada de Lima Metropolitana.

<p>¿Existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra?</p> <p>¿Existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra?</p> <p>¿Existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra?</p>	<p>redacción académica de los mencionados estudiantes.</p> <p>Averiguar la diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra.</p> <p>Indagar la diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.</p> <p>Identificar la diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.</p>	<p>Existe diferencia en el nivel Superestructural de redacción académica de los estudiantes universitarios que componen la muestra.</p> <p>Existe diferencia en el nivel Estilístico de redacción académica de los estudiantes pertenecientes a la muestra.</p> <p>Existe diferencia en el nivel Retórico de redacción académica de los estudiantes universitarios de la muestra.</p>		<p>- Composición general del texto.</p> <p>Estilística:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de variantes estilísticas. - Uso de variantes funcionales. - Terminología adecuada al texto. <p>Retórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consistencia temática. - Atracción léxica. - Llegada al lector. 	<p>Muestra: 74 estudiantes de ambas carreras. 35 de Psicología y 39 de Educación</p> <p>Muestreo: Por no probabilístico de tipo intencionado por la autora.</p> <p>Técnica: Directa e indirecta.</p> <p>Instrumento: Elaboración de una escala que mida los niveles estructurales de la redacción académica.</p>
--	--	---	--	---	--

ANEXOS 3. Evaluación de la Redacción Académica

Evaluación de la Redacción Académica

Apellidos y Nombres: _____ **Fecha:** _____ **Tiempo: 60 minutos**

Edad: _____ **Sexo:** (M) (F) **Carrera de estudio:** _____

Estimado estudiante, la presente evaluación mantiene propósitos científicos y académicos que permitirán obtener resultados generales sobre la redacción académica del estudiante universitario. Cabe resaltar que la evaluación al exponer los resultados en una investigación resguardará la identidad de cada estudiante. Con lo expuesto se procede a realizar la evaluación.

Instrucciones

La evaluación consiste en redactar un texto argumentativo, utilizando fuentes de información que vean adecuados, sobre un tema en específico que se brindará a continuación. Las características de la evaluación consisten en evaluar la **macroestructura** (coherencia global), **microestructura** (coherencia y cohesión en la composición), **superestructura** (coherencia global de las partes), **estructura estilística** (estilo de redacción) y **retórico** del texto. Recordar que se debe mantener una secuencia lógica, tratando de componer el texto en tres partes principales: **introducción, argumentación, conclusión**. Pueden haber más de tres párrafos. Incluir **Referencias** si las hubiese.

Tema: *Deserción escolar.*

Título:

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

[illegible]

ANEXOS 4. Rúbrica de evaluación de la Redacción Académica

Nº	Reactivos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Macroestructura						
1	Presenta una idea general (tema central).					
2	Muestra organización en las ideas dentro del texto.					
3	Refleja el contenido complejo en su composición.					
4	Muestra información que es relevante y aporta a la idea general.					
5	Presenta narración secuencial de hechos en la composición.					
Microestructura						
6	Usa sinónimos para evitar redundancias.					
7	Usa la repetición de términos sin llegar a la redundancia.					
8	Presenta ampliación del contenido de los hechos para mejor entendimiento.					
9	Hace uso de sustituciones nominales.					
10	Hace uso de sustituciones oracionales.					
11	Utiliza conectores textuales para enlazar ideas.					
12	Hace uso correcto de deícticos.					
13	Hace uso correcto de anafóricos.					
14	Utiliza correctamente los signos de puntuación.					
15	Presenta adecuada ortografía.					
Superestructura						
16	Delimita correctamente las partes del texto: introducción, el cuerpo y conclusión.					
17	Presenta adecuadamente las características de una introducción.					
18	Presenta adecuadamente las características como cuerpo del texto.					
19	Presenta adecuadamente las características de la conclusión.					
Estilístico						
20	Utiliza adecuadamente variantes estilísticas que pertenecen al tipo de redacción sugerida.					
21	Utiliza adecuadamente variantes funcionales que pertenecen al tipo de redacción sugerida.					
22	Elige el vocabulario adecuado para el texto sugerido.					
Retórico						
23	Genera atracción léxica para el lector.					
24	Es comprensible.					

ANEXOS 5. Validez de las escalas

Análisis unifactorial de la Macroestructura

Ítem	Un factor	
	Comunalidad	Matriz de configuración
Ítem 1	.499	.707
Ítem 2	.775	.880
Ítem 3	.773	.879
Ítem 4	.703	.838
Ítem 5	.638	.799
Kaiser-Meyer-Olkin	.853	
Esfericidad de Bartlett	102.63*	

*p<.05

Análisis bifactorial de la Microestructura

Ítem	Dos factores		
	Comunalidad	Matriz de estructura	
		F1	F2
Ítem 6	.616	.782	
Ítem 7	.215	.462	
Ítem 8	.301	.489	
Ítem 9	.473	.624	
Ítem 10	.510	.711	
Ítem 11	.526	.685	
Ítem 12	.337	.569	
Ítem 13	.411	.634	
Ítem 14	.791		.870
Ítem 15	.608		.780
Kaiser-Meyer-Olkin	.652		
Esfericidad de Bartlett	105.239*		

*p<.05; F1: Composición semántica; F2: Composición gramatical

Análisis unifactorial de la Superestructura

Ítem	Un factor	
	Comunalidad	Matriz de configuración
Ítem 16	.523	.723
Ítem 17	.629	.793
Ítem 18	.394	.628
Ítem 19	.548	.740
Kaiser-Meyer-Olkin	.651	
Esfericidad de Bartlett	29.747*	

*p<.05

Análisis unifactorial de Estilístico

Ítem	Un factor	
	Comunalidad	Matriz de configuración
Ítem 20	.692	.832
Ítem 21	.696	.834
Ítem 22	.569	.755
Kaiser-Meyer-Olkin	.669	
Esfericidad de Bartlett	25.793*	

*p<.05

Análisis unifactorial de Retórico

Ítem	Un factor	
	Comunalidad	Matriz de configuración
Ítem 23	.872	.934
Ítem 24	.872	.934
Kaiser-Meyer-Olkin	.500	
Esfericidad de Bartlett	31.910*	

*p<.05

ANEXOS 6. Validez de Redacción Académica General

Tabla sobre las correlaciones componente-total

	Redacción Académica	Macroestructura	Microestructura	Superestructura	Estilístico	Retórico
Redacción Académica	1					
Macroestructura	.899**	1				
Microestructura	.878**	.656**	1			
Superestructura	.808**	.709**	.571**	1		
Estilístico	.804**	.707**	.675**	.487**	1	
Retórico	.884**	.802**	.644**	.812**	.701**	1
p<.01						

Queda en evidencia que la Redacción Académica como escala general correlaciona adecuadamente con las dimensiones, equivaliendo su composición mediante el proceso estadístico presentado.

ANEXOS 7. Confiabilidad del constructo general y escalas

Índice de confiabilidad mediante el alfa de cronbach

	Alfa de cronbach
Redacción Académica	.919
Macroestructura	.878
Microestructura	.718
Superestructura	.683
Estilístico	.730
Retórico	.850

